

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Nome: Maria Glória Silva Coelho
Sob Orientação da Professora Doutora Daniela Gonçalves

Porto
junho 2013

Trabalho de projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica

Por: Maria Glória Silva Coelho

Sob Orientação da Professora Doutora Daniela Gonçalves



O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Dedicatória

Aos meus filhos, meus tesouros.

RESUMO

Este trabalho de projeto é um esforço de compreensão dos benefícios da articulação da Inteligência Emocional com a Supervisão Pedagógica, dando especial ênfase à autorreflexão, autoconhecimento e à autoconsciência, competências essenciais da atividade supervisiva e presente na prática docente.

Neste contexto, definimos os seguintes objetivos: contribuir para o reconhecimento da importância da Inteligência Emocional no ato supervisivo, bem como descrever as percepções dos docentes sobre Inteligência Emocional e o desempenho do Supervisor.

Optando por uma metodologia qualitativa, e apoiando-nos na consulta de literatura especializada sobre o tema, genericamente chegamos à conclusão que o desenvolvimento da Inteligência Emocional configura-se como essencial para os indivíduos participantes desta investigação. Os docentes entrevistados ressaltam a importância da Inteligência Emocional no desempenho da função de supervisor pedagógico, reconhecendo a necessidade de contemplar, na formação docente, esta dimensão, nomeadamente, ao nível da aquisição de competências emocionais. Consideram, ainda, que tal terá certamente impacto na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão Pedagógica; Autoconsciência; Inteligência Emocional.

ABSTRACT

This research project is an effort to understand the benefits of joint Emotional Intelligence with Supervision, with special emphasis on self-reflection, self-knowledge and self-awareness, core competencies and supervision activity present in the teaching practice.

In this context, we define the following objectives: to contribute to the recognition of the importance of Emotional Intelligence in the act of supervision and describe the perceptions of the teachers on Emotional Intelligence and Performance Supervisor.

Opting for a qualitative methodology, and supporting us in consultation literature on the subject, generally we come to the conclusion that the development of Emotional Intelligence appears as essential for individuals participating in this research. The faculty respondents emphasize the importance of Emotional Intelligence in performing the task of supervising teaching, recognizing the need to contemplate, in teacher training, this dimension, particularly in terms of acquisition of emotional skills. They also consider that such will certainly have an impact on improving the quality of student learning.

KEYWORDS: Supervision, Self-Awareness, Emotional Intelligence

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste projeto deu-me uma enorme satisfação, visto que trabalhei numa temática totalmente do meu agrado, no entanto, agora que finalizei dei-me conta do quanto ficou por fazer e por dizer (talvez continue, quem sabe).

No decurso da investigação foi-me permitido adquirir novos conhecimentos que me proporcionaram novas competências a nível emocional que me fizeram “crescer” e que certamente me serão muito úteis profissionalmente.

Durante este percurso tive o apoio incondicional da minha orientadora, que sem dúvida, foi a “responsável” por me fazer ir mais além, sair da zona de conforto e terminar aquilo que seria apenas uma pós-graduação.

À Professora Doutora Daniela Gonçalves o meu muito OBRIGADA.

Obrigada por todos os seus sábios conselhos, pela motivação, pelo acompanhamento e dedicação demonstrados ao longo deste trabalho de investigação, pelo carinho e sobretudo pela amizade que fomos construindo e que, a mim, me tornou mais forte e mais confiante.

Finalmente, quero agradecer à minha família a paciência e o facto de me ter afastado do seu convívio, subtraindo-lhes a atenção e cuidado que tanto merecem.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 9

I – ENQUADREAMENTO TEÓRICO 13

1. Os Contributos da Supervisão Pedagógica na Prática Profissional Docente 14

1.1. CONCEITO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA 14

1.2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL (E PROFISSIONAL) DOCENTE 16

2. Os Contributos da Inteligência Emocional na Prática Profissional Docente 18

2.1. Conceito de Emoção 18

2.1.1. BASES BIOLÓGICAS DA EMOÇÃO 19

2.1.2. COMPONENTES DAS EMOÇÕES 22

2.1.3. CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DAS EMOÇÕES 22

2.1.4. CARACTERÍSTICAS PSICOFISIOLÓGICAS DAS EMOÇÕES 22

2.1.5. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS DAS EMOÇÕES 23

2.1.6 CLASSIFICAÇÃO DAS EMOÇÕES 23

2.1.7. EMOÇÕES NEGATIVAS 25

2.1.8. EMOÇÕES POSITIVAS 27

2.1.9. EMOÇÕES AMBÍGUAS 29

2.1.10. EMOÇÕES ESTÉTICAS 30

2.2. Conceito de Inteligência 30

2.2.1. TEORIAS DA INTELIGÊNCIA 32

3. A Inteligência Emocional é um Fator de Sucesso 34

4. A Inteligência Emocional e o Sucesso Educativo 35

II – ENQUADREAMENTO METODOLÓGICO 38

1. Opções Metodológicas e âmbito da Investigação 41

2. Apresentação do Contexto de Investigação	41
2.1. Participantes e Faseamento da Investigação	43
2.2. Recolha de dados de Investigação – o inquérito por entrevista.....	45
2.3. Tratamento de dados de investigação – a análise de Conteúdo	47
3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados 48	
Conceito de supervisão dos entrevistados	49
Constrangimentos ao ato supervisivo	49
Desenvolvimento pessoal do supervisor	50
Relação entre supervisão pedagógica e inteligência emocional	51
Estados emocionais e atuação docente	52
Linguagem não-verbal e ato supervisivo	52
Relação pedagógica e as emoções	53
Decisão e a inteligência emocional.....	53
Formação, supervisão pedagógica e inteligência emocional.....	55
SÍNTESE DOS RESULTADOS 56	
III- CONSIDERAÇÕES FINAIS 59	
ANEXOS 75	
Anexo 1	76
Anexo 2	78
Anexo 3	83
Anexo 4	87
Anexo 5	90
Anexo 6	95
Anexo 7	102
Anexo 8	108
Anexo 9	123

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das emoções	24
Quadro 2 - Sintomas dos estados de ansiedade	26
Quadro 3 - Dimensões do constructo: “sentido de humor”	29
Quadro 4 - Múltiplas Inteligências	33
Quadro 5 - Faseamento do percurso de investigação	44
Quadro 6 – Categorias	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - O sistema límbico	21
Figura 2 - Sistema de resposta emocional	22
Figura 3 - Tipos de inteligência	33

INTRODUÇÃO

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia.
E, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.
Fernando Pessoa

O presente trabalho enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A sociedade em geral, e a educação em particular, vivem uma grave crise de valores e de atitudes. Para muitos autores, a crise que hoje atravessamos, é uma crise de visão de mundo, de civilização. É, portanto, uma crise de sentido, uma crise de carácter espiritual. E por “visão de mundo” referimo-nos a uma teia de representações, conceitos e valores por cuja mediação os homens tecem a sua incursão na vida (Unger, 2000:53).

Vejamos as palavras de Morin (2003:104):

“a educação mundial está em crise, clama por transformações e, consequentemente, por mudanças de paradigmas. E, nesse sentido, a busca de novos caminhos para uma outra compreensão de mundo envolve a educação em todos os níveis e em todas as idades. O desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.”

A sociedade do conhecimento preconizada pela União Europeia, nunca esteve tão longe de atingir os seus objetivos, pois, apesar da abundância de informação que circula e é acessível, não é sinónimo de conhecimento. Consideramos que a escola deve estar atenta a esta realidade e ajudar todos os que nela participam a encontrar significado(s) e/ou sentido(s). Para tal, é necessário entender o ser humano como um todo...Desde muito cedo, fomos ensinados a separar emoção e razão e, por tal, fomos perdendo o sentido de unidade, esquecendo que somos seres holísticos. Esta consideração está associada a um paradigma positivista que beneficia essencialmente a razão.

Neste contexto, entendemos por paradigma aquilo que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é, para nós, importante (Bogdan e Biklen: 1994).

Assim, e partindo destes pressupostos, tendo em conta o atual contexto, vivemos momentos de profunda revisão da educação e o retomar da percepção do ser humano como um todo, procurando a busca de significado(s), sentido(s), de uma espécie de harmonia, fruto de uma visão integral do ser humano. Em nosso entender, tal revisão deve ser encarada como uma prioridade.

A imagem do professor, como a pessoa a quem compete o papel de educar/ensinar, de formar, de orientar, está longe das exigências da realidade atual. Uma análise atenta ao processo ensino/aprendizagem, mostrar-nos-á que o professor é um ser emocional, um elemento do sistema que vive relações interpessoais e que vive uma relação com o contexto.

A mudança de paradigma é urgente. Parafraseando Capra (2005:17)

“[...] paradigma significa a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão 25 que é a base do modo como a sociedade se organiza e que se constitui como referencial de análise e interpretação de uma realidade[...]”.

A missão dos professores é cada vez mais ampla e não poderá cingir-se ao debitar conhecimentos sobre determinados conteúdos, desprezando a visão integral do ser humano ignorando a complexidade da condição humana, tal como refere Edgar Morin (2003).

No entanto, nem a formação inicial, nem a formação ao longo da vida possibilitam ao docente a aprendizagem de competências emocionais que lhes permitam trabalhar, quer com os alunos, quer com os seus pares e até com o reconhecimento das próprias emoções. Portanto, torna-se imperioso

“Conhecer as próprias emoções. A autoconsciência – o reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer – é a pedra-base da Inteligência Emocional. [...]..ser capaz de controlar momento a momento as sensações é crucial para a introspeção psicológica e para o autoconhecimento. A incapacidade de reconhecer as nossas próprias sensações deixa-nos à mercê delas” (Goleman, 1999:63).

O autoconhecimento será um meio para controlar as emoções, sendo que, na nossa perspetiva, é um processo que se apresenta como um grande

desafio para o educador. Porém, necessário e possível. Para Goleman (1999:63), “lidar com as sensações de modo apropriado é uma capacidade que nasce do autoconhecimento”. Este trabalho é um esforço de compreensão dos benefícios da articulação da Inteligência Emocional, dado especial ênfase ao autoconhecimento e a atividade da supervisão pedagógica.

A supervisão faz parte do cotidiano do professor e está presente na sua prática pedagógica. O professor é um supervisor, não só no processo de ensino e de aprendizagem, como também na sua relação com as estruturas educativas, como os pares, com os seus alunos e, para além disso, consigo próprio. O seu objetivo, não será o “policiamento”, nem o julgamento das competências dos alunos nem de colegas, mas a cooperação, no sentido de diagnosticar e encontrar soluções em que todos se revejam.

Inicialmente, a supervisão, esteve vinculada à formação inicial de professores, no entanto, fruto da legislação imposta, Avaliação do Desempenho Docente, (Decreto-Regulamentar nº 2/2008) e a alteração do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007), houve um recrudescimento do interesse por esta temática educativa. Neste cenário, o ato supervisivo aponta para uma supervisão entre pares, cujo principal objetivo será a melhoria das práticas curriculares e, por consequência, dos sistemas de educação.

O supervisor terá que acompanhar as tendências supervisivas que lhe atribuem funções de líder, ou seja, apresentando-se como um dinamizador do processo de ensino e de aprendizagem. Por outras palavras, é um professor com experiência que promove a reflexão e o trabalho de equipa, incentivando a procura de novas práticas educativas, não esquecendo o acompanhamento e interação com os agentes educativos.

A missão do supervisor afigura-se uma tarefa complexa e que exige competências múltiplas. As competências técnicas poderão não ser satisfatórias, porque, em nosso entender, o ato supervisivo exige *habilidades* ao nível da inteligência emocional, que, segundo Goleman (2001: 337) é “a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos

relacionamentos”. Já Mayer e Salovey, (1993) descrevem-na como a capacidade de perceber, avaliar e expressar corretamente as emoções, ser capaz de utilizar sentimentos quando eles podem facilitar a compreensão de si ou do outro e a capacidade de controlar as próprias emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

A comunicação é a base de qualquer relacionamento e é com ela que conseguimos estabelecer vínculos e, por sua vez, construir relacionamentos. Saber comunicar é uma competência de valor incalculável quando falamos em contexto escolar. Saber gerir um conflito, entender as próprias emoções e as dos outros, saber o vocabulário e os gestos adequados, perceber o “não dito e não expressado” e dar uma resposta eficaz, distingue um bom profissional de um profissional excelente.

Eis a nossa grande finalidade neste trabalho de projeto: compreender e descrever a (possível) relação entre o crescimento emocional e a supervisão pedagógica. Portanto, os objetivos definidos são os seguintes:

- ✓ Contribuir para o reconhecimento da importância da Inteligência Emocional no ato supervisivo;
- ✓ Descrever as percepções dos docentes sobre Inteligência Emocional e o desempenho do Supervisor.

Formalmente, o desenvolvimento deste estudo processa-se ao longo de três capítulos. Após a introdução, principia o enquadramento teórico que dá suporte ao tema por nós escolhido e que corresponde ao capítulo I, que por sua vez se subdivide em duas partes. A primeira corresponderá aos Contributos da Supervisão Pedagógica na Prática Profissional Docente e na segunda parte enquadramos os Contributos da Inteligência Emocional na Prática Profissional Docente.

O segundo capítulo deste estudo está organizado em 3 subcapítulos, sendo que o primeiro faz referência às opções metodológicas, no segundo, a estratégia de recolha e tratamento de dados. Segue-se a apresentação e discussão dos dados de investigação, tendo em conta o quadro de referentes elaborado.

Apresentaremos, no terceiro capítulo, as considerações finais deste estudo, tendo em conta as ilações possíveis e os constrangimentos com que nos deparamos.

I – ENQUADREAMENTO TEÓRICO

Parafraseando Freire (1996:146),

“como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual”.

A Escola é “composta por indivíduos (ou grupos) que desempenham diferentes papéis e cuja ação é orientada para determinada finalidade” (Costa, 2000:239) e este trabalho surge da inquietação de perceber que, embora sejamos portadores de boas competências técnicas, já não são suficientes para combater o desinteresse e a falta de motivação da comunidade educativa em geral, provocando a angústia e o desalento do docente.

Tal como referimos anteriormente, as mudanças vertiginosas não são indiferentes ao docente e, mais concretamente, à supervisão pedagógica. Acreditamos que sendo o mundo é feito de mudança, é das dificuldades que nascem as oportunidades.

É tempo de refletir sobre o que não “dá certo”, de rever conceitos, acompanhar tendências, de concertar estratégias, mudar de paradigma e evoluir.

Nesta medida, do docente supervisor espera-se “um contributo para o incentivo à mudança e melhoria de práticas, provendo a dimensão (auto) reflexiva, a investigação em ação e o crescimento pessoal/profissional” (Lamy, 2009:5).

Insistimos que o supervisor é um líder, com amplas competências tanto ao nível técnico como emocional.

Santos Guerra (2005:11) é adepto da necessidade de uma educação que desenvolva também a inteligência emocional tanto dos professores como dos alunos, porquanto,

“as já não tão recentes teorias sobre inteligência emocional revelaram-nos que a emoção é um factor imprescindível na construção do saber. E que o ser humano tem uma dimensão emocional que é necessário cultivar e desenvolver. Por isso é tão importante insistir na educação dos sentimentos. Não posso deixar de fazer referência à importante questão da discriminação do género. A sociedade, (e a escola como seu reflexo) continuam a ser profundamente androcêntricas. É necessário, por isso, estabelecer estratégias de educação dirigidas para a igualdade”.

1. Os Contributos da Supervisão Pedagógica na Prática Profissional Docente

Ao longo deste capítulo está patente uma revisão bibliográfica sobre o conceito de supervisão pedagógica, atendendo de forma especial à dimensão do desenvolvimento da personalidade.

1.1. Conceito de Supervisão Pedagógica

Ao longo dos tempos, fortemente condicionado pelos fatores sociais, culturais, políticos e educacionais, o conceito de supervisão tem vindo a apresentar-se de forma polissémica, tendo conhecido nos últimos anos um desenvolvimento considerável apresentados por Alarcão e Roldão (2010:15), recorrendo às palavras de Sá-Chaves e Alarcão (2000), de “movimentos fragmentários, tem vindo a orientar-se para um campo de compreensão e actuação integrada”.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010:16), a supervisão de professores é vista “como o processo em que um professor em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, inserido num tempo e espaço continuado, visando o desenvolvimento profissional e humano do professor, situando-se no âmbito da orientação de uma ação profissional e subsequentemente da prática pedagógica, através do desenvolvimento de competências.

Esta perceção é similar à de Oliveira-Formosinho (2002:116), concebendo a supervisão “como apoio à formação, tendo da formação uma

concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura”.

A supervisão, no âmbito da formação inicial de professores é perspectivada como um processo sistémico e sistemático, em que é fornecido por uma educadora mais experiente e especializada apoio e orientação à candidata a educadora na sua aprendizagem profissional. Tal processo é realizado em íntima comunicação e diálogo com a instituição onde estagia, com atitude de abertura à comunidade e cultura envolvente.

Tal, pressupõe, por um lado, uma nova perspectiva de professor que trabalha numa organização de forma colaborativa com os pares, mas que precisa de formação em contexto que proporcionem não só conhecimentos teóricos e aprendizagens concetuais, experienciais e contextuais.

O conceito de supervisão tem vindo a sofrer ao longo dos tempos, uma nova concetualização, deixando de se cingir à formação inicial dos professores e alargando-se à escola como comunidade aprendente e reflexiva, tendo em conta o coletivo dos professores, favorecendo deste modo a criação de comunidades de aprendizagem colaborativas.

Podemos enunciar que a supervisão tende a ser cada vez mais abrangente visando o desenvolvimento de processos facilitadores da interação construtiva entre todos os intervenientes, assim como

“(...) o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001:7).

No que toca a este conceito, é cada vez mais notório a relevância atribuída aos grupos de aprendizagem, ao crescimento mútuo e ao desenvolvimento profissional, para que a “supervisão tem o potencial de criar a visão de que a força para nos desenvolvermos assenta na diferenciação e de que o crescimento é alimentado pelo diálogo” (Garmston R.J. et al, 2002:18), em ambientes de trabalho com capacidade de renovação em que a função da supervisão caminha no sentido colaborativo e sistémico, em que todos são responsáveis por aprender acerca do ensino.

No entanto, ao considerar o conceito de supervisão pedagógica, indo ao encontro do que nos é apresentado por Alarcão e Roldão (2010) é imprescindível que se fale da mesma como um processo de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, baseado em práticas de reflexão no que respeita à ação educativa, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas e a mudança.

As novas tendências no âmbito da supervisão pedagógica dá primazia aos processos de autoformação e autorreflexão no desenvolvimento pessoal e profissional numa perspetiva de formação ao longo da vida inserido numa cultura colaborativa.

Reiterando o que nos refere Tracy (2002:85), emerge um novo modelo designado por modelo do “professor-como-supervisor” ou modelo de “auto supervisão”, em que os professores assumem de forma colaborativa a responsabilidade por analisar e melhorar o seu desempenho e dos seus alunos.

A noção de supervisão remete-nos ainda para a criação e sustentação de ambientes promotores de construção não só do desenvolvimento pessoal e profissional numa crescente autonomia do professor mas também da organização institucional.

1.2. Desenvolvimento Pessoal (e Profissional) Docente

Ao nível da supervisão, compete ao supervisor, como agente de desenvolvimento organizacional, facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes dentro da escola, ao mesmo tempo reflexivas e qualificantes, fomentando contextos de formação que se repercutam não só na melhoria da escola mas também no desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem dos alunos que nela encontram “um lugar, um tempo, e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2002:233).

No âmbito da formação dos professores, o supervisor, assume ainda um papel importante na criação de um clima afetivo e relacional potenciador do

desenvolvimento e da aprendizagem e promotor de desafios que se prolongam ao longo da vida. Destacamos aqui a dimensão da personalidade.

Podemos entender que nos últimos tempos, as funções da supervisão estendem-se cada vez mais para aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola, como

“(...) lugar e tempo de aprendizagem para todos...e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve... como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta como o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2002:218-220).

Ainda na linha de pensamento de Alarcão (2002), cabe ao supervisor assumir o papel de proporcionar o desenvolvimento da escola como organização, e profissional dos professores e funcionários, e da aprendizagem dos alunos na medida em que ele é considerado membro de uma equipa e facilitador de comunidades aprendentes.

O supervisor como profissional do humano, deve ter competências interpretativas, de análise e avaliação, de dinamização da formação, e relacionais de modo a atuar mais eficazmente em situações sociais da organização. Deve, ainda, possuir conhecimento ao nível das pessoas, da sua atuação em grupo, da profissão, da organização, do contexto em que se insere, das metodologias, estratégias de desenvolvimento e aprendizagem, das políticas educativas.

No entanto, o papel do supervisor tem vindo ao longo dos tempos a alterar-se no sentido de desenvolver competências ao nível de “resolução de problemas e dinâmicas de grupo tendo em conta um *continuum* baseado nas necessidades desenvolvimentais do grupo” (Garmston, R.J. et al 2002:51).

Algumas das principais funções no âmbito da supervisão são abordadas por Garmston, R.J. et al (2002) e tem o propósito de melhorar a prática, desenvolver o potencial individual para a aprendizagem e promover a capacidade de autorrenovação da organização. Deste modo, o supervisor será capaz de estabelecer uma cultura de trabalho colaborativo e reflexivo, em práticas de questionamento constante, desenvolvendo a independência e a interdependência, e ao mesmo tempo potencie o desenvolvimento dos

professores, empenhados numa autorrenovação colaborativa, e que vão ao encontro de uma educação que se pretende inclusiva.

Por sua vez Vieira (1993), apresenta-nos cinco funções que se constituem fundamentais à atuação do supervisor, e que se relacionam com as suas capacidades para informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Constituindo uma tarefa complexa, é necessário que o supervisor possua dois pré-requisitos para a poder praticar e que se prendem com o facto de ser um docente com função específica e ser capaz de demonstrar experimentação e reflexão em três domínios concernentes à supervisão, observação e didática, numa dimensão analítica e interpessoal.

No cenário da supervisão contemporânea, tendo em conta a teoria pública de Oliveira-Formosinho (2002), o supervisor deve procurar estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva orientada para práticas de questionamento de forma a que os professores sejam autónomos e experienciem novos meios de orientar o processo de ensino e de aprendizagem, assente em premissas de mudança e melhoria beneficiando não só os alunos, mas também a si mesmos e a escola.

Ao supervisor advoga-se ainda a responsabilidade de colaborar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da escola, atribuindo-lhe a um papel de “agente do desenvolvimento organizacional, que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização” (Alarcão, 2001:21).

2. Os Contributos da Inteligência Emocional na Prática Profissional Docente

Ao longo deste capítulo, iremos abordar a noção de emoção e esmiuçar o conceito de Inteligência Emocional, tendo em conta o sucesso escolar.

2.1. Conceito de Emoção

As emoções desempenham um papel muito importante na explicação dos comportamentos (Vallés & Vallés, 2000). António Damásio (1995), afirma

que analisar uma situação, pensar em soluções e averiguar sobre as suas possíveis consequências é um processo racional, mas escolher a que mais nos agrada e de forma definitiva, tem intervenção indispensável das emoções.

O termo emoção provém da palavra latina *movere* (mover), indicando a tendência para agir que está implícita em toda emoção.

Segundo Doron & Parot (2001: 70), emoção surge definida como um “estado particular de um organismo que sobrevém em condições bem definidas (uma situação dita emocional), acompanhado de uma experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais”.

O Oxford English Dictionary define emoção como “uma agitação ou perturbação do espírito, sentimento, paixão; qualquer estado mental excitado ou veemente” (in Goleman, 1996: 310). Daí que Goleman (1996: 310) defina emoção como “um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação”.

“Um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada. As emoções surgem como uma resposta a um acontecimento externo ou interno” é a completa definição de emoção, proposta por Bisquerra (2003: 61).

2.1.1.Bases biológicas da emoção

“O cérebro que pensa, que calcula, que decide,
não é diferente daquele que ri, chora, que sente prazer e repulsa.
A ausência de emoções e de sentimentos impede-nos de ser verdadeiramente racionais”.
António Damásio

No córtex cerebral há um local responsável pela tomada de consciência das emoções que sentimos e pelo modo como o nosso organismo manifesta as alterações orgânicas compatíveis. São respostas do sistema nervoso autónomo ou vegetativo. Para a ocorrência dessas respostas do sistema nervoso autónomo, sejam elas endócrinas, vegetativas ou motoras, há necessidade de um comando neurológico, entrando em ação as porções subcorticais, tais como a amígdala, hipotálamo e o tronco cerebral. Essas

respostas são importantes, pois preparam o organismo para a ação necessária e comunica nossos estados emocionais ao ambiente e às outras pessoas (Ballone, 2002).

O sistema límbico é a parte emocional do cérebro e está alojado dentro dos hemisférios cerebrais, regulando as emoções e os impulsos.

Os mecanismos que controlam os níveis de atividade nas diferentes partes do encéfalo e as bases dos impulsos da motivação, principalmente a motivação para o processo de aprendizagem, bem como as sensações de prazer ou punição, são realizadas em grande parte pelas regiões basais do cérebro, as quais, em conjunto, são derivadas do sistema límbico.

Em 1878, o neurologista francês Paul Broca observou que, na superfície media do cérebro dos mamíferos uma região constituída por núcleos de células cinzentas (neurónios), ao qual deu o nome de lobo límbico, uma vez que forma uma espécie de borda ao redor do tronco encefálico. Esse conjunto de estruturas, denominado mais tarde de sistema límbico, aparece na escala filogenética a partir dos mamíferos inferiores (mais antigos) que comanda certos comportamentos necessários à sobrevivência de todos os mamíferos, cria e modula funções mais específicas, as quais permitem ao animal distinguir entre o que lhe agrada ou desagrade, permitindo aqui o desenvolvimento das funções afetivas (Ballone, 2002).

Em 1937, o neuroanatomista James Papez, influenciado pelas ideias de Cannon y Bard, propôs que o sistema límbico é mais do que um único centro de emoções, mas sim um sistema integrado de pelo menos quatro estruturas básicas, todas elas interconectadas entre si (Iglesias Cortizas, 2004). A parte do sistema límbico relacionada às emoções e seus estereótipos comportamentais, denomina-se circuito de Papez (Ballone, 2002) e é constituído pelo hipotálamo, o hipocampo, os núcleos talâmicos anteriores e o córtex singular.

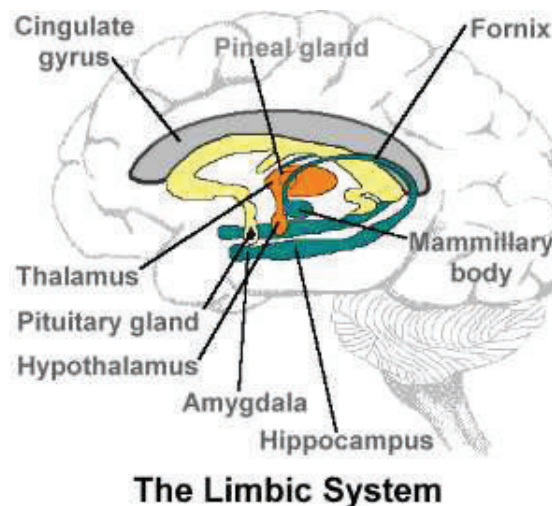


Figura 1 - O sistema límbico (Ballone, 2002)

O hipotálamo é a parte mais importante do sistema límbico, regula a função de abastecimento do sistema endócrino e processa inúmeras informações necessárias à constância do meio-interno corporal (homeostasia). Contém muitos circuitos neuronais que regulam as funções vitais que variam com os estados emocionais (a temperatura, os batimentos cardíacos, a pressão sanguínea, a sensação de sede e de fome, entre outros). O hipotálamo controla também todo sistema endócrino, através de uma glândula, a hipófise (Ballone, 2002). A amígdala encontra-se localizada na profundidade de cada lobo temporal anterior e funciona de modo íntimo com o hipotálamo. É o centro identificador de perigo, gerando medo e ansiedade e colocando o animal em situação de alerta, alertando para a fuga ou luta.

As funções do sistema límbico são (Vallés & Vallés, 2000):

1. Regulação das emoções e dos impulsos;
2. Produção da aprendizagem emocional;
3. Armazenamento das recordações emocionais;
4. Facilitador da informação entre o hipotálamo, córtex cerebral e outras partes do encéfalo;
5. Transmissão de sensações das necessidades humanas básicas (fome, sede e desejo sexual).

2.1.2. Componentes das emoções

Tal como afirmou Lang (in Vallés & Vallés, 2000), é consensual na comunidade científica a teoria dos três sistemas de resposta emocional: cognitiva, motora e fisiológica. Estes três sistemas estão relacionados e interrelacionados de tal forma que a modificação em uma das componentes provoca modificações nas outras. Para percebermos como é que determinado indivíduo sente determinada emoção, devemos ser capazes de perceber todos estes sistemas. A figura seguinte procura mostrar a relação que existe entre estes elementos.

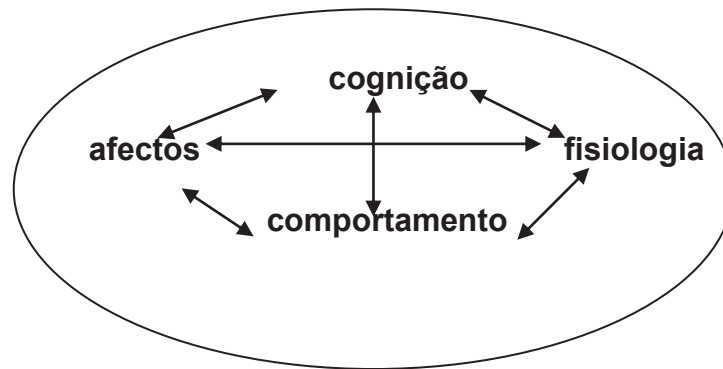


Figura 2 - Sistema de resposta emocional

2.1.3. Características comportamentais das emoções

As emoções têm uma componente comportamental que é observável (Vallés & Vallés, 2000). Quando observamos o comportamento de um indivíduo, podemos inferir que tipo de emoções experimenta, através da linguagem não verbal, das expressões faciais, do tom, volume e ritmo de voz, dos movimentos do corpo, entre outros. No entanto, é fundamental ter em conta dois fatores: esta – emoção – é uma componente que pode ser simulada (Bisquerra, 2003) e a expressão social das emoções são reguladas pelas normas de cada cultura (Vallés & Vallés, 2000).

2.1.4. Características psicofisiológicas das emoções

As emoções produzem respostas somáticas, manifestadas por alterações em diferentes aparelhos, sistemas, músculos e órgãos do corpo

(Vallés & Vallés, 2000). Segundo Bisquerra (2003), neurofisiologicamente, a emoção produz respostas involuntárias como a taquicardia, rubor, transpiração, boca seca, respiração, pressão sanguínea. Neste processo, intervêm o sistema nervoso central, que as torna conscientes, o sistema límbico, onde se encontra o suporte neuronal das emoções, o sistema nervoso vegetativo e o sistema nervoso periférico somático, que também têm um papel importante.

2.1.5. Características cognitivas das emoções

É a vivência emocional subjetiva que é semelhante ao chamado sentimento, e faz com que o estado emocional seja classificado, que lhe seja atribuído um nome (Bisquerra, 2003). Assim, os pensamentos do indivíduo exercem um papel preponderante na eleição e mantimento das emoções (Vallés & Vallés, 2000).

2.1.6 Classificação das emoções

Na literatura especializada podemos constatar que existem diversas tipologias para classificar as emoções, utilizando para isso diversos critérios de classificação.

Bisquerra (2003), com base em numerosos estudos empíricos para tentar classificar as emoções, conclui que todas as emoções se encontram num eixo de prazer/desprazer, isto é, emoções agradáveis/desagradáveis ou positivas/negativas. Assim, para este autor existem quatro grupos de emoções, segundo o grau em que afetam o comportamento do sujeito. Ora vejamos:

1. Emoções negativas – são as emoções desagradáveis que experimentamos quando não conseguimos atingir um objetivo, perante uma ameaça ou uma perda.
2. Emoções positivas – são emoções agradáveis, que experimentamos quando concretizamos um objetivo.
3. Emoções ambíguas – são as emoções que nem são positivas nem são negativas, ou podem ser ambas as coisas, consoante a situação.

4. Emoções estéticas – são as emoções produzidas pelas manifestações artísticas e tanto podem ser positivas como negativas.

O quadro seguinte pretende mostrar uma série de conceitos associados a cada um destes quatro grupos de emoções, procurando classificá-los.

1. Emoções negativas

Ira – raiva, cólera, rancor, ódio, fúria, indignação, ressentimento, aversão, tensão, exasperação, excitação, agitação, aspereza, inimizade, aversão, irritabilidade, hostilidade, violência, nojo, inquietação, inveja, impotência.

Medo – temor, horror, pânico, terror, pavor, desassossego, susto, fobia.

Ansiedade – angustia, desespero, inquietação, stress, preocupação, ânsia, nervosismo.

Tristeza – depressão, frustração, deceção, aflição, pena, dor, pesar, desconsolo, pessimismo, melancolia, saudade, desalento, abatimento, desgosto, preocupação.

Vergonha – culpabilidade, timidez, insegurança, rubor, pudor, recato, corar.

Aversão – hostilidade, desprezo, aspereza, antipatia, ressentimento, rechaço, receio, nojo, repugnância.

2. Emoções positivas

Alegria – entusiasmo, euforia, contentamento, prazer, diversão, gratificação, satisfação, êxtase, alívio.

Humor – (provoca: sorriso, riso, gargalhada)

Amor – afeto, carinho, ternura, simpatia, empatia, aceitação, cordialidade, confiança, amabilidade, afinidade, respeito, devoção, adoração, veneração, enamoramento, gratidão.

Felicidade – gozo, tranquilidade, paz interior, satisfação, bem-estar.

3. Emoções ambíguas

Surpresa

Esperança

Compaixão

4. Emoções estéticas

Quadro 1 - Classificação das emoções (Bisquerria, 2003)

2.1.7. Emoções negativas

As emoções negativas têm uma duração média de 110 minutos e são experimentadas mais frequentemente que as positivas (Vallés & Vallés, 2000). Segundo o mesmo autor, estas emoções não devem ser negadas, mas sim aceites, enfrentadas e superadas, isto é, o indivíduo deve saber lidar com este tipo de emoções. A ira é uma emoção negativa que surge quando temos a sensação de termos sido prejudicados, sendo dada uma resposta urgente de irritação ou fúria. Nestas situações o indivíduo sente uma impaciência por atuar, muitas vezes de forma perigosa, através de ataques verbais ou físicos (Bisquerra, 2003).

Por sua vez, Vallés & Vallés (2000) caracterizam esta emoção por incontrolabilidade, uma vez que é muito difícil ao indivíduo controlar-se e manter a calma. Daqui resulta o grau de inteligência emocional que este detém (fundamental para manter a calma em situações produtoras de ira).

Fisiologicamente, esta emoção manifesta um aumento do ritmo cardíaco e da pressão arterial, face vermelha, sobrancelhas elevadas, tal como é salientado pelos especialistas. As estratégias de afrontamento mais adequadas a esta emoção podem ser: distração; *auto verbalizações*; falar sobre a situação com outra pessoa; ser assertivo; modificar os pensamentos acerca das causas indutoras da situação; relaxamento muscular; mudar de sítio; passear; (Bisquerra, 2003; Vallés & Vallés, 2000).

No que diz respeito ao medo, é uma emoção que se experimenta face a um perigo real ou eminente e é ativado por ameaças ao nosso bem-estar físico ou psíquico (Bisquerra, 2003). Quando o medo é irracional é denominado por fobia. Fisiologicamente, durante uma emoção de medo, é observado, também, um aumento do ritmo cardíaco e respiratório, tremor dos membros, entre outros.

Algumas vezes o medo tem uma função protetora. Por exemplo, se ao atravessarmos uma estrada, um carro buzina temos tendência para experimentar medo, que nos faz recuar e, provavelmente, evitarmos o atropelamento. No entanto, outras vezes, a situação indutora de medo não tem

esta função protetora e, por isso, o medo deve ser enfrentado e daí a estratégia de afrontamento mais eficaz seja a dessensibilização sistemática, principalmente no caso dos medos irracionais, ou seja, nas fobias.

A ansiedade é uma sensação de mal-estar causada por antecipação de perigo interno ou externo, por uma preocupação excessiva com determinada situação, muitas vezes indutora de medo. A diferença reside no facto do medo exigir uma resposta imediata, enquanto que a ansiedade pode ser entendida como uma estratégia para prevenir o medo, mas que causa igualmente mal-estar. Traduz-se por uma antecipação de perigo real ou imaginário e pode ser considerada como “filha do medo”.

Vallés & Vallés (2000) propõem uma série de sintomas que se podem identificar numa situação de ansiedade e que se descrevem no quadro seguinte.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Atitude nervosa: preocupação; irritabilidade; receio; pessimismo.2. Tensão: fadiga; dificuldade em relaxar; tremor; choro fácil.3. Fobias: do escuro; de desconhecidos; da solidão; de animais; do colégio / escola; de determinadas situações escolares.4. Insónia: Pesadelos; inquietação motora; sono interrompido; sonambulismo, terrores nocturnos.5. Intelectuais: dificuldades de concentração; perda de memória; lentidão nas tarefas escolares; perda de atenção. |
|---|

Quadro 2 - Sintomas dos estados de ansiedade (Vallés & Vallés, 2000)

Estratégias de afrontamento adequadas a esta emoção podem ser: relaxamento muscular; reestruturação cognitiva, dessensibilização sistemática e terapia racional emotiva.

A tristeza é geralmente provocada pela perda de algo que é considerado pelo indivíduo como importante. A perda é um acontecimento normal e frequente na vida do ser humano, mas sempre que ocorre provoca sofrimento e dor. Estar triste é uma resposta à perda e manifesta-se por uma inibição motora, a tendência para não fazer nada e através da restrição da atividade física (Vallés & Vallés, 2000), em simultâneo com uma perda de esperança, de

prazer, de interesse e uma desmotivação geral para a vida. Frequentemente a tristeza está na base de quadros depressivos.

Vallés & Vallés (2000) consideram que as estratégias de afrontamento da tristeza passam por técnicas específicas de tratamento da depressão, terapia racional emotiva, atividade física e fomentação de atividades de ócio e tempo livre bem como atividades sociais.

A vergonha é um sentimento de perda de dignidade pessoal, causada por algum comportamento de falta cometido pelo próprio indivíduo que se sente culpado por esse ato. Shapiro (in Vallés & Vallés, 2000) define vergonha como uma incomodidade extrema que surge quando o indivíduo sente que não atuou de acordo com as expectativas que os outros criaram acerca do seu comportamento.

O indivíduo que experimenta a emoção de vergonha tem tendência a sentir inibição motora, dificuldade na comunicação verbal, alteração do ritmo cardíaco e respiratório, alteração da expressão facial.

Vallés & Vallés (2000) consideram que as estratégias de afrontamento da vergonha podem ser a terapia racional emotiva e o relaxamento muscular progressivo.

A aversão implica o rechaço de algo ou alguém. É desencadeada por estímulos desagradáveis que provocam a necessidade de isolamento (Bisquerra, 2003).

Esta emoção provoca alterações orgânicas que a mantêm, como sintomas de ansiedade, dificuldades em respirar e diversas somatizações.

2.1.8. Emoções positivas

As emoções positivas têm uma duração média de 40 minutos (Vallés & Vallés, 2000) e têm sido esquecidas nos processos de psicoterapia emocional, bem como na própria educação das emoções.

A educação emocional centra-se nas emoções negativas e sua prevenção (Bisquerra, 2003). No entanto, pensa-se que se as emoções positivas forem promovidas, as emoções negativas têm tendência a diminuir a sua frequência e intensidade.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

A alegria é uma consequência de um acontecimento agradável. Há inúmeras situações que provocam alegria ao indivíduo e todas elas produzem bem-estar físico e/ou psicológico.

O humor é uma boa disposição para fazer alguma coisa. Aquele que possui bom humor reage melhor a circunstâncias menos positivas da vida quotidiana, uma vez que manifesta uma atitude positiva face a estas.

O quadro que se segue procura mostrar algumas dimensões do humor que podemos observar no indivíduo que o manifesta.

I. Ser alegre e divertido
1. Rir-se habitualmente 2. Sorrir em momentos maus 3. Não mostrar-se negativo 4. Ser alegre 5. Ser simpático 6. Animar o grupo
II. Transmitir alegria
1. Dar valor à simpatia 2. Animar os outros 3. Gostar do outro
III. Entusiasmo, paixão, desfrutar da vida
1. Ver a vida com otimismo 2. Ver o lado positivo das coisas 3. Desfrutar da vida 4. Pôr entusiasmo 5. Mostrar força para viver 6. Pôr paixão
IV. Acessível, inspira confiança, sabe escutar
1. Dá confiança 2. Aproximação fácil 3. Critica construtivamente 4. É tolerante 5. Sabe escutar
V. Disposição para divertir-se
1. Disposto a divertir-se 2. Não se importa de passar por ridículo 3. É extrovertido 4. Gosta de se relacionar com os outros 5. Canta e dança
VI. Estabilidade emocional
1. Não se deixa ir abaixo 2. Adapta-se facilmente 3. Autoestima elevada

4. Estabilidade emocional
VII. Brincalhão
1. Faz piadas de bom gosto oportunamente
2. Não se ri dos outros
3. Rompe a tensão com comentários positivos
VIII. Amável, agradável
IX. Ironia saudável
X. Ativo, dinâmico, líder
XI. Ri-se de si mesmo e dos seus erros
XII. Aceita piadas sem se chatear
XIII. Boa cara, sorridente
XIV. Sabe contar anedotas
XV. Ajuda os outros
XVI. Não se queixa, não mostra preocupação
XVII. Ri-se dos gracejos, inclusive dos maus
XVIII. Relativiza os problemas
XIX. Anima o outro

Quadro 3 - Dimensões do constructo: “sentido de humor” (Román e tal., 2000, traduzido e adaptado de Vallés & Vallés, 2000)

O bom humor acarreta consigo o riso. De facto diversos estudos apontam para que uma pessoa com um bom nível de humor possui uma maior habilidade para lidar com certas doenças. Holden (in Bisquerra, 2003) apela ao poder curativo do bom humor. O mesmo autor confirma a potenciação das boas relações sociais através do humor.

O amor é, segundo Cristóbal (in Vallés & Vallés, 2000), o vínculo que mantém indivíduos unidos numa rede social, isto significa que o amor é uma emoção experimentada por uma pessoa face à outra, fazendo-a desejar estar com ela, alegrar-se quando ela está alegre e sofrer quando ela sofre (Bisquerra, 2003).

Há diversos tipos de amor consoante o elo de ligação que se verifica entre os indivíduos.

A felicidade traduz-se por uma sensação de satisfação, bem-estar, através de um estado de prazer pessoal, como uma reação à vida e a determinados acontecimentos desta.

2.1.9. Emoções ambíguas

São emoções que tanto podem ser consideradas como negativas ou positivas, consoante as circunstâncias que as produzem.

A surpresa é uma reação ao imprevisto, ao estranho, a algo que acontece sem que o individuo estivesse à espera que acontecesse e que tem por função preparar o individuo para esses acontecimentos inesperados. É uma emoção breve e que leva posteriormente a outras emoções.

A esperança consiste em temer o pior, mas ansiar o melhor (Bisquerra, 2003). Quando dizemos “espero que...”, estamos a expressar um estado de esperança, de desejo (Vallés & Vallés, 2000).

A compaixão é uma preocupação altruísta com o sofrimento do outro, desejando ajudá-lo (Bisquerra, 2003). Lazarus (1991, in Bisquerra, 2003), relaciona a compaixão com a empatia, que significa pôr-se no lugar do outro, partilhando os seus sentimentos.

2.1.10. Emoções estéticas

São emoções que se manifestam perante formas artísticas, como literatura, pintura, arquitetura, musica, dança, teatro, etc...Bisquerra (2003) classificou as emoções nestes quatro grandes grupos, considera que estas não deveriam ser consideradas emoções básicas, mas dado a sua importância na educação emocional seria relevante colocá-las nesta classificação.

Esta opinião é aceite também por António Damásio (in Vitória, 2006:8), que afirma que “o ensino artístico é fundamental para o desenvolvimento de bons cidadãos e o seu papel na escola não deve ser secundarizado face a disciplinas como a matemática ou outras ciências”.

2.2. Conceito de Inteligência

São várias as definições encontradas na literatura sobre o conceito de inteligência.

A palavra inteligência tem a sua origem etimológica na união de dois vocábulos latinos: *inter* (entre) e *elligere* (escolher). Assim, quando pensamos nos seres humanos primitivos, que viviam entre os animais grandes e ferozes, provavelmente achamos que estes não tinham qualquer hipótese de sobrevivência. No entanto, estes seres humanos não só sobreviveram como também dominaram o planeta. Porquê? Porque somos “espertos” e possuímos

uma habilidade para avaliar situações novas, aprender com os erros do passado e criar novos padrões de pensamento, que nos permitem a adaptação a situações novas e transmissão da aprendizagem às novas gerações (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A capacidade para aprender, para pensar abstratamente, a formação de ideias, o juízo e o raciocínio são frequentemente apontados como atos essenciais à inteligência. No entanto, verifica-se que as posições adaptadas por diversos autores acerca deste constructo são pouco convergentes, assentando muitas vezes em pressupostos diferentes, que originam diferentes óticas de perspetivar o mesmo fenómeno.

São várias as definições encontradas na literatura sobre o conceito de inteligência. Arvey e Cols., e Goffredson (in Luckasson, 2002) definem-na como uma capacidade mental geral, que inclui o raciocínio, a planificação, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas e rapidez de aprendizagem.

Segundo Barros e Barros (1999), as funções mais ou menos complexas como a percepção, memória, aprendizagem, cognição, conhecimento, entendimento, compreensão, ideias, conceitos, pensamento, raciocínio, solução de problemas, intuição, atenção, criatividade, simbolização, representação e afetividade, têm por base a inteligência.

Outros autores definem o conceito de inteligência como uma série de processos cognitivos como memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social (Sainz e Mayor, 1989 in Pacheco e Valência, 1997).

A capacidade para aprender, para pensar abstratamente, a formação de ideias, o juízo e o raciocínio são frequentemente apontados como atos essenciais à inteligência. No entanto, verifica-se que as posições adotadas por diversos autores acerca deste constructo são pouco convergentes, assentando muitas vezes em pressupostos diferentes, que originam diferentes óticas de perspetivar o mesmo fenómeno.

Para alguns autores, o conceito de inteligência é caracterizado pela sua estaticidade e imutabilidade, enquanto que, para outros deverá ser pensada em

termos de fluidez, plasticidade e modificabilidade (Fonseca, 1991, in Santos e Morato, 2002).

Binet (in Vieira e Pereira, 2003), por exemplo, entende a inteligência como um fenómeno unitário, singular e indivisível. Wechsler (in Vieira e Pereira, 2003), pelo contrário, entende como um fenómeno agrupado, composto por muitas aptidões mentais distintas.

Charles Spearman, no início do século XX, (Sprinthall & Sprinthall, 1993) propôs uma teoria segundo a qual a inteligência é constituída por dois fatores: um fator geral (fator *g*) que atua como uma força impulsionadora de um conjunto de aptidões relativas a situações específicas e o conjunto de fatores específicos (os fatores *s*). Segundo Spearman, o fator *g* é essencialmente hereditário.

Thurstone, seguidor dos pensamentos de Spearman, entre os anos 20 e os anos 40, trabalhou no sentido de aperfeiçoar os fatores deste. Uma vez que não encontrou provas que apoiassem o conceito de fator *g*, sugeriu que a inteligência é composta por vários fatores ligados a tarefas específicas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

2.2.1. Teorias da inteligência

São várias as teorias da inteligência encontradas na bibliografia. As pesquisas mais recentes sobre desenvolvimento cognitivo e neuropsicologia sugerem que as habilidades cognitivas são bem mais diferenciais e mais específicas do que se acreditava (Gardner, 2002).

Em 1983, Gardner publicou o livro *Frames of Mind*, onde propõe que não existe um único tipo de inteligência crucial para ter êxito, mas sim uma gama de sete inteligências (Goleman, 1996).

Gardner identificou sete tipos de inteligência: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica e as inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal) e acredita que estes contribuem significativamente para o potencial de aquisição escolar de um indivíduo (Smith & Strick, 2001).

Vejam os a seguinte representação:

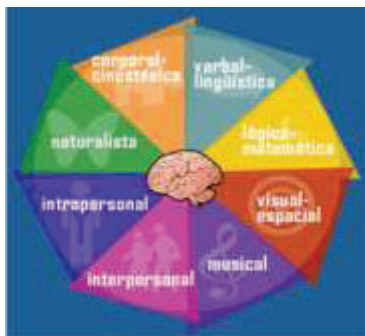


Figura 3 - Tipos de inteligência

Gardner (2002) postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios.

Segundo Gardner (2002), embora as várias inteligências sejam independentes, umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente. A mensagem mais importante de Gardner é a de que não existe uma, mas sim múltiplas inteligências e, nenhuma é, *a priori*, mais importante ou mais nobre do que as outras.

Tipo de inteligência	Capacidade e Percepção
Linguística	Línguas e palavras
Lógica matemática	Lógica e números
Musical,	Música, som, ritmo
Corpóreo-Sinestésica	Controle de movimento de corpo
Espacial Visual	Imagens e espaço
Interpessoal	Sentimentos de outras pessoas
Intrapessoal	Auto-consciência

Quadro 4 - Múltiplas Inteligências

A *Inteligência Linguística* traduz-se pela sensibilidade aos sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes

funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias.

A *Inteligência Musical* manifesta-se através da discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, habilidade para produzir e / ou reproduzir música, para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical.

A *Inteligência Corporal-cinestésica* refere-se à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação fina ou grossa no desporto, artes teatrais ou plásticas, no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza.

As *Inteligências Pessoais*, segundo Gardner (2002), podem ser de dois tipos intra ou interpessoais, que operam conjuntamente.

A *Inteligência Interpessoal* pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Esta inteligência permite ao indivíduo relacionar-se com os outros, compreendê-los, uma vez que é a que permite que o indivíduo se desenvolva socialmente.

A *Inteligência Intrapessoal* é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, é a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e utilizá-los na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva.

3. A Inteligência Emocional é um Fator de Sucesso

Segundo estudos realizados pelo psicólogo Daniel Goleman, (1995), 90% da diferença entre as pessoas que obtêm grande sucesso pessoal e profissional, e aquelas com desempenho apenas mediano, deve-se a essencialmente a fatores relacionados com as competências comportamentais, mais do que com as habilidades aprendidas na escola.

O conjunto destas competências é o que podemos chamar de Inteligência Emocional.

A Inteligência Emocional é constituída por:

- ✓ **Auto percepção** (a autoconsciência, a capacidade de reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer é a peça chave da inteligência emocional);
- ✓ **Autocontrole** (a capacidade de gerir as próprias emoções, o estado de espírito e o bom humor;
- ✓ **Auto motivação** (a capacidade de se motivar a si mesmo, realizar as tarefas e ações necessárias para alcançar os seus objetivos, independente das circunstâncias);
- ✓ **Empatia** (a habilidade de comunicação interpessoal de forma espontânea e não verbal de forma a harmonizar-se com as pessoas.
- ✓ **Práticas sociais** (a capacidade de relacionamento interpessoal e de trabalho em equipa).

Diversos estudos indicam que as competências emocionais individuais são indicadores de sucesso e alto desempenho nas organizações (Baron e Markman, 2000; Goleman, 2001).

4. A Inteligência Emocional e o Sucesso Educativo.

A educação emocional deveria ser transversal a toda a sociedade e não estar centrada apenas na Escola. Portanto, deveria ser um processo construtivo permanente, com início no seio da família, passando pela escola e aprendido ao longo da vida.

Segundo Damásio (2010:143)

“as emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de ações modeladas pela evolução”, ou seja, as emoções geradas por determinados situações são armazenadas na nossa memória e o cérebro aprende a reagir futuramente de acordo com a instrução armazenada. O mundo das emoções é, sobretudo, um mundo de ações levadas a cabo no nosso corpo, desde expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e meio interno”.

Podemos então considerar que, observando nosso corpo, podemos identificar estados emocionais, “os sentimentos de emoção, por outro lado, são

percepções compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções” (Damásio, 2010:143).

Desenvolver a inteligência emocional é um processo pessoal que tem como variáveis os vários contextos que o indivíduo frequenta, qualquer um pode zangar-se — isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e de maneira certa — não é fácil, tal como considerada desde a Grécia antiga o filósofo Aristóteles.

A educação das emoções tem por objetivo tornar o indivíduo emocionalmente inteligente, dotá-lo de aptidões que lhe permitam o convívio social, trabalhar em grupo, ser mais confiante de forma a otimizar o seu percurso académico.

Morin (2003: 16) refere que

“devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada”.

Para Freire (1981:27), a educação “precisa traduzir-se em ser mais: uma busca permanente de si mesmo”. Ainda citando Morin (1999: 1-2)

“as crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história se situa sempre dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização”.

Em 1977, R. Miller foi o primeiro a mencionar o termo “educação holística” quando se referia ao facto de que a personalidade global de cada criança precisa ser considerada na educação.

Yus (2002: 264) afirma que

“estimulando um sentido profundo de ligação com os demais e com a Terra em todas as suas dimensões, a educação holística promove um sentido de responsabilidade consigo mesmo, com os demais e com o planeta. Acreditamos que essa responsabilidade tem um sentido de conexão e de crescimento. A responsabilidade individual, grupal e global desenvolve-se fomentando a compaixão que causam os indivíduos que querem aliviar o

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

sofrimento dos demais, instalando a convicção de que a mudança é possível, e oferecendo as ferramentas para tornar essas modificações viáveis”.

A educação emocional está inserida pois no contexto da educação holística e segundo Santos Neto (2006:60),

“a escola deve trabalhar na formação de um homem inteiro e religado. Ainda que tal processo talvez se consume fora da escola, ela é um lugar no qual ele pode ser provocado. É este homem religado que poderá ter atitude de responsabilidade criativa diante de si mesmo, do planeta, da cultura e da sociedade; com condições de enfrentar, material e espiritualmente, as questões que a crise global contemporaneamente coloca”.

II – ENQUADREMENTO METODOLÓGICO

A principal função da metodologia é orientar o investigador e ajudá-lo a refletir sobre as várias etapas da pesquisa que está a efetuar. Mais especificamente, as opções metodológicas visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa, são o fio condutor da investigação, alicerçado não só em reflexões sólidas, como em conhecimentos existentes.

Como refere Gil, “esses métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo” (2008:15).

O trabalho de pesquisa é um processo de escolha de um meio para atingir um fim. No entanto e, por ser um processo, deverá ser flexível, seguir regras mas usar também a imaginação e a criatividade para enriquecer a investigação. “É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1998:31).

Também Marshall e Rossman (1989:28) referem que “na pesquisa qualitativa questões e problemas para a pesquisa advêm de observações no mundo real, dilemas e questões. Elas não são formuladas como hipóteses se então derivadas da teoria. Antes, tomam a forma de indagações de amplo alcance”. Portanto, “uma investigação é, por definição, algo que se procura” (Quivy & Campenhoudt, 1998:31). Pesquisar significa procurar respostas e é uma

“atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (Minayo (1993:23).

Para Gil (1999:42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Bell (2004:36) refere que “a seleção de um assunto é mais difícil do que parece à primeira vista. Se dispuser de pouco tempo, há a tentação de escolher um tema antes de realizar o trabalho preliminar”. A escolha do tema do presente trabalho, não foi feita de forma incipiente, visto que surgiu de uma realidade que sentimos diariamente e optamos por centrar as estratégias educativas dando prioridade à pessoa, porque considera-se que a “escola regular constitui o espaço educativo mais adequado, no qual todos os alunos deverão encontrar uma resposta às suas necessidades educativas” (Bautista, et. al., 1997:17).

Segundo Del Prette e Del Prette, (2001:57) “os novos paradigmas organizacionais que orientam a reestruturação produtiva têm dado prioridade a processos de trabalho que remetem, diretamente à natureza e à qualidade das relações interpessoais”.

Vários autores enfatizam as habilidades sociais e as competências emocionais como fatores de sucesso ao nível da liderança. Bass (1990:187) qualifica a liderança como:

“(…)a interação entre dois ou mais membros de um grupo que frequentemente envolve uma estruturação ou uma reestruturação de situações, percepções e expectativas destes membros. Líderes são agentes de mudança – pessoas cujos atos afetam outras pessoas mais do que os atos de outras pessoas os afetam”.

A aprendizagem e o controlo das emoções devem estar interligadas no processo de aprendizagem dos alunos. A este propósito, refere Arándiga (2009:148) que “recientes investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en aspectos escolares ponen de relieve la importancia que tiene disponer de esta capacidad para una buena adaptación escolar”.

Como salienta Zabalza (2004:123)

“enseñar no es solo mostrar, explicar, argumentar, etc., los contenidos. Cuando hablamos de enseñanza nos referimos también al proceso de aprendizaje: enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares.”

Por sua vez, Bisquerra e Pérez (2007:65) referem que

“(…) hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Consecuentemente, los procesos de educación u formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los curriculas.”

É importante, assim, desenvolver nos professores, não apenas competências acadêmicas e sociais, mas também competências emocionais. Entende-se por competência emocional o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes, necessárias para compreender, expressar, e regular de modo adequado os fenômenos emocionais (Goleman, 2005).

O desenvolvimento da competência emocional, considerada uma competência básica para a vida conduz-nos à importância da educação emocional e a palavra-chave da educação emocional é emoção.

Os professores, de um modo geral, e, de um modo particular os professores supervisores devem possuir competências emocionais. Justifica-se abordar esta problemática, das competências emocionais, uma vez que, se negligencia a educação centrada no desenvolvimento da Inteligência Emocional dos docentes, nomeadamente ao nível da supervisão. Alarcão e Sá Chaves (1994) referem que o atual contexto da supervisão, exige competências multifacetadas ao supervisor.

A finalidade da pesquisa é resolver problemas, baseada na vontade de ampliar os conhecimentos sobre a problemática escolhida “atendendo ao desejo quase que genérico do ser humano de conhecer-se a si mesmo e a realidade circundante” (Nascimento, 2002:55) e conforme Lakatos e Marconi (2007:157), a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento.”

Assume, assim, importância, um estudo sobre a aprendizagem e as competências emocionais dos professores supervisores, na medida em que pode contribuir para desenvolver e melhorar a educação.

Assim, consideramos que este estudo tem justificada pertinência social e científica, uma vez que pode contribuir para melhorar o desempenho no processo formativo. Poderá, também contribuir para a valorização da dimensão pedagógica dos docentes, com o novo conhecimento científico que se espera construir.

1. Opções Metodológicas e âmbito da Investigação

Este estudo é assumido no âmbito de uma perspetiva interpretativa e portanto, particular, em que se procura compreender, numa visão integral, os contextos genuínos e espontâneos para deles extrair algum sentido. Assim, importa definir o quadro de princípios que o orientaram.

A investigadora é participante e, como tal, observa, orienta, intervém e recolhe informação, para depois analisar. A informação qualitativa é a essência deste estudo, bem como da sua investigação interpretativa. O estudo situa-se, portanto, num paradigma interpretativo e que se concretizou através da opção estudo de um caso concreto. São essas opções metodológicas que se pretende em seguida apresentar, explicar e fundamentar.

Na sua definição de investigação qualitativa, Gómez, Flores & Jiménez (1996) reforçam a ideia de que este tipo de estudo é importante sobretudo para os indivíduos envolvidos, que tentam compreender, numa perspetiva holística, uma realidade no seu contexto natural para daí extrair algum significado. Justifica-se, portanto, o paradigma naturalista de matriz qualitativa em que se insere o desenvolvimento do presente estudo, cuja intenção é precisamente a de compreender uma situação real, em contexto natural.

O estudo está circunscrito a um contexto específico, não se pretendendo, assim, qualquer tipo de comparação e/ou generalização. Atendendo à natureza do problema em estudo e não se procurando obter generalizações de resultados mas fundamentalmente descrever e compreender situações particulares, optou-se por uma abordagem de natureza essencialmente interpretativa.

2. Apresentação do Contexto de Investigação

A escola X é uma instituição de ensino inaugurada em Outubro de 1983. Desfruta de boas condições de localização e de acessibilidade. Numa região demograficamente jovem e a sua população apresenta ainda baixos índices de escolaridade. A população escolar ronda os 1000 alunos, cerca 100 docentes e 34 funcionários.

Está inserida numa região demograficamente jovem e uma população com baixos níveis de escolaridade. Entre os alunos, predominam os provenientes de famílias com poucos recursos económicos e este facto pode ser comprovado pelo assinalável número de alunos subsidiados matriculados no ensino diurno.

Os Pais e Encarregados de Educação têm, na sua maior parte, baixos níveis de escolaridade, facto que se repercute no deficiente acompanhamento dos seus educandos em idade escolar.

Está inserida numa região dominada pela indústria do calçado e é uma das escolas intervencionada pelo Parque Escolar, no âmbito do programa de modernização e requalificação das escolas secundárias. A oferta formativa é diversificada, incluindo desde o 3º ciclo até ao ensino recorrente.

Na região predomina uma estrutura empresarial constituída por pequenas e médias empresas, constatando-se que mais de metade da população ativa se dedica à indústria transformadora.

Relativamente ao seu projeto educativo destaca-se uma série de valores que esta instituição pretende promover:

- i. Criar igualdade de oportunidades de sucesso escolar como meta para todos, tendo em conta a heterogeneidade socioeconómica e cultural.
- ii. Reforçar a autoridade dos professores, assumindo uma cultura de rigor, exigência e esforço, quer na preparação das aulas, quer na avaliação das aprendizagens.
- iii. Promover a qualidade do ensino tendo em vista o prosseguimento de estudos e/ou a vida profissional.
- iv. Promover o desenvolvimento dos alunos estimulando os seus interesses e aptidões, a sua capacidade de formulação de juízos de valor e a sua criatividade.
- v. Favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tendo em vista a formação de cidadãos tolerantes, autónomos e civicamente responsáveis.
- vi. Desenvolver nos jovens sentimentos de respeito, solidariedade e justiça.

- vii. Estimular nos jovens uma consciência de apreciação, preservação e respeito pelo património natural e cultural.
- viii. Fomentar a abertura às novas ideias, às inovações, ao progresso e às novas tecnologias.
- ix. Preparar os alunos para a inserção no mundo do trabalho em simultâneo com a promoção de aprendizagens ao longo da vida.
- x. Sensibilizar os Encarregados de Educação para a importância do acompanhamento da vida escolar dos seus educandos.
- xi. Contribuir para uma melhoria da qualidade da vida escolar, no que se refere às condições de trabalho, lazer e segurança.
- xii. Otimizar o uso da língua na compreensão e na expressão oral e escrita.
- xiii. Implicar toda a escola no cumprimento do carácter transversal da Língua Portuguesa.
- xiv. Promover hábitos de leitura.
- xv. Educar para a saúde, estimulando hábitos e estilos de vida saudáveis como:
- xvi. Necessidade de uma alimentação equilibrada;
- xvii. Prática regular de exercício físico;
- xviii. Alerta para os perigos inerentes ao uso de drogas ou estupefacientes;
- xix. Sexualidade responsável;
- xx. Consciencialização ecológica e ambiental.

2.1. Participantes e Faseamento da Investigação

O nosso estudo está circunscrito a um grupo de seis professores da escola X e dois psicólogos. Optamos por recolher os dados a partir da elaboração de um inquérito por entrevista que se nos afigura ser o modelo como o mais adequado para alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Todos os participantes são do sexo feminino e as suas idades variam entre os 33 e os 48 anos. Os grupos de docência são diversos: História, Ciências Físico-químicas, Biologia, Filosofia, Português, Matemática e dois Psicólogos de Orientação Escolar.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Na primeira fase, procedemos à análise documental, bem como uma revisão bibliográfica, para além de dar especial atenção à legislação pertinente para o tema e o Projeto Educativo. Seguiu-se a construção de um guião de entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi compreender a importância da Inteligência Emocional na Supervisão Pedagógica. Realizado o devido pré-teste, procedeu-se a fase de recolha de dados. Posteriormente, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas e, por fim, reformulamos a teoria com base na análise e conclusões obtidas nas entrevistas. Vejamos o seguinte quadro:

Quadro 5 - Faseamento do percurso de investigação

Atividades	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6	Mês 7
Consciencialização da problemática							
Definição da temática investigativa							
Recolha e análise bibliográfica dos conceitos implicados							
Análise documental (Documentos do Agrupamento)							
Construção do instrumento de recolha de informação							
Tratamento da informação							
Redacção do projecto							

2.2. Recolha de dados de Investigação – o inquérito por entrevista

Segundo Gil (1999: 117), a entrevista “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação”. Ainda segundo o mesmo autor, “a entrevista [...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (1999:121).

Já para Richardson (1999: 208), “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”, seguindo, por tal, uma metodologia de rigor científico”.

Portanto, e em nosso entender, o inquérito por entrevista consiste num processo direto de recolha de informação e que consiste em formular questões às pessoas envolvidas. Cada pessoa dá respostas diferentes, que refletem as suas perceções e interesses, o que proporciona um quadro representativo de ocorrência ou ausência do fenómeno e proporcionar uma base para interpretá-lo. Quanto mais alargado e diversificado for o número de inquiridos, maior é a variedade de perspetivas sobre as questões.

Existe a ideia, menos correta, de que a que a entrevista é apenas qualitativa mas, na verdade, ela pode ser também quantitativa. Digamos que é, preferencialmente, qualitativa ou mais vocacionada para tal, já que quantitativamente poderão existir outras metodologias mais eficazes e menos trabalhosas. Na entrevista, estabelece-se uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação importante para a investigação, que permita a descrição dos fenómenos, uma das características fundamentais nas abordagens qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994). Apesar de não ser uma metodologia exclusiva da investigação qualitativa, associa-se muitas vezes a entrevista à compreensão e descrição dos fenómenos.

Segundo Patton (1990) há três tipos de entrevistas que variam entre as totalmente informais ou de conversação e as altamente estruturadas e fechadas. Na entrevista estruturada, há um conjunto de questões colocadas

numa ordem específica que pretendem uma análise de objetivos muito específicos da investigação, de modo a que haja um grau de ambiguidade muito reduzido nas respostas dos entrevistados. Na entrevista semiestruturada, o entrevistador segue, de forma aleatória, um conjunto de questões provenientes de um quadro teórico, de modo a aprofundar ou ver a evolução daquele domínio na população que está a investigar. Assim, aquilo que distingue a entrevista não estruturada da semiestruturada é a utilização constante dos pressupostos teóricos que usámos para a construção do guião de entrevista. O discurso e/ou o pensamento do entrevistado pode ser quebrado com uma ou outra questão. Por outro lado, a ambiguidade é mais reduzida do que nas entrevistas não estruturadas. Parafraseando Gil (1999:120), “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Na entrevista não estruturada, o investigador inicia com um tema geral para que o entrevistado tenha liberdade de apresentar todas as suas ideias. A continuidade da entrevista depende do entrevistador e da sua capacidade de desenvolver o assunto a partir do que vai ouvindo e de mostrar que está atento e interessado no discurso do entrevistado, segundo May (2004:149) “permite ao entrevistado responder perguntas dentro da sua própria estrutura de referências” ou como refere Gil (1999:119), este tipo de entrevista distingue-se “simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados”.

Neste contexto, optamos por um inquérito por entrevista com um guião semiestruturado que foi validado antes da sua operacionalização. Assim, e no âmbito deste processo investigativo, a autora realizou leituras sobre técnica de entrevista, a fim de familiarizar-se com esta técnica de recolha de informação. Foram estabelecidos contatos prévios com sujeitos entrevistados, tendo-lhes sido explicado os objetivos da investigação, bem como o tipo de entrevista e a duração da mesma, no sentido de se verificar se existia disponibilidade, por parte dos participantes quanto às informações solicitadas. Para além disto, foi-lhes também assegurado a confidencialidade do protocolo e solicitada a respetiva autorização para a gravação da entrevista.

As entrevistas decorreram durante um mês e todas foram devidamente gravadas. Concludentemente, tivemos que, em primeiro lugar, transformar a gravação em texto escrito, no respeito absoluto pela gravação integral de cada entrevista, procurando que a pontuação traduzisse, o mais fielmente possível, o tom, os silêncios e as hesitações. Este processo moroso de transformação da palavra gravada em palavra escrita teve vantagem de iniciar, desde logo a fase de adequação de elementos significativos, para a problemática, de cada entrevista.

De seguida, efetuou-se a leitura repetida do texto de cada entrevista, procedendo a uma análise centrada nos enfoques temáticos e na cadeia de questões que orientaram a produção das entrevistas. Desta fase, originou as categorias de análise que sustentam a análise transversal do conjunto das entrevistas.

2.3. Tratamento de dados de investigação – a análise de Conteúdo

Na etapa seguinte, entrevista a entrevista, selecionaram-se as frases, unidades de conteúdo, que correspondessem a elementos pertinentes de cada uma daquelas categorias, passando-se, depois, a aglutinar conjuntos de frases num conceito mais geral que traduzisse as representações dos entrevistados.

A identificação das categorias definitivas passou por várias tentativas, com o objetivo de estabelecer uma grelha de categorias que cobrisse a problemática e que relativamente a esta, constituísse um todo coerente.

Mais ainda: as categorias, bem como o entendimento da investigadora sobre as mesmas, foram analisadas por dois elementos exteriores à investigação, no sentido de validar a coerência e a compreensão das mesmas.

Desta forma, para o tratamento da informação recolhida, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo à categorização e codificação dos dados, como se apresentará já em seguida. A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin, obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas” (2006:38).

Já no entender de Estrela (in Lima e Pacheco, 2006), a análise de conteúdo é um conjunto de técnica(s) muito usada em trabalhos de investigação ao nível da educação, definindo-a como “ a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Estrela in Lima e Pacheco, 2006: 107). Almeida destaca a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (2007:25).

3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

O presente capítulo abarca a síntese às entrevistas realizadas na Escola X e simultaneamente a interpretação e discussão dos resultados das mesmas, tendo, por base, um conjunto de categorias previamente elaboradas.

Todos os dados de investigação recolhidos a partir da técnica da entrevista foram analisados, tendo em conta o seguinte quadro de referentes e categorias de análise.

Categoria	Explicitação
Supervisão pedagógica	Processo cujo principal objetivo é desenvolver, apoiar e capacitar o supervisando a atingir o seu potencial profissional e pessoal.
Constrangimentos no ato superviso	Cristalização do conceito redutor da supervisão, igualando-o a uma “inspeção”, a negatividade do conceito avaliação, a falta de cultura avaliativa e ao isolamento do professor.
Desenvolvimento pessoal do supervisor	Compreende a cultura colaborativa, a partilha, a reflexão individual e conjunta e criação de comunidades de aprendizagem.
Funções do supervisor	Compreende relações de parceria, reflexão, entreajuda e sobretudo de melhoramento conjunto.
Relação entre supervisão pedagógica e inteligência emocional	Relação entre a Pessoa e o Profissional, entendidos como uma unidade intrínseca, cujo desenvolvimento deverá ser holístico.
Estados emocionais e atuação docente	Compreensão das emoções como modo de facilitar o ato de pensar e se relacionar, aumentando a capacidade de decisão e o fluir da inteligência.
Linguagem não-verbal e ato superviso	Capacidade de prestar atenção e o saber escutar ou seja estabelecer rapport (mirroring /matching) com o supervisando.
Relação pedagógica e as	Engloba as competências emocionais: o conceito de a

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

emoções	autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as aptidões sociais.
Decisão e a Inteligência emocional	A compreensão e análise de emoções no sentido de promover o crescimento emocional e intelectual, facilitadoras de relações saudáveis e assertivas.
Formação, supervisão pedagógica e inteligência emocional	Relação entre a formação professores e a construção de uma escola transformadora que passa pela formação de comunidades aprendentes, professores que estejam motivam, que provocam o desejo de aprender, que acarinham, que dão força e que gerem conflitos entre os pares e os alunos.

Quadro 6 – Quadro de referentes e respectivas categorias de análise

Conceito de supervisão dos entrevistados

Da análise efetuada às entrevistas, poderemos concluir que a supervisão é entendida como um processo, cujo principal objetivo é desenvolver as competências do supervisando, apoiando-o, no sentido de o tornar mais capaz para atingir o seu potencial profissional e pessoal, tal como refere o E8, quando refere que é o “desenvolvimento dos conhecimentos ...e o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes ... para a prática de um ensino mais eficaz, mais envolvente, mais pessoal e mais autêntico”.

Já outro entrevistado (E5) refere que “a escola é uma organização aprendente, e todos os intervenientes aprendem. Ao melhorar um, melhoram todos”. Portanto, os entrevistados consideram fundamental o estabelecimento de relações de parceria, de entreajuda, numa organização entendida como aprendente, onde, deste modo, todos os intervenientes ganham.

Constrangimentos ao ato supervisivo

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que um dos principais constrangimentos ao ato supervisivo está na cristalização do conceito redutor de supervisão, igualando-o a uma inspeção. Para além disto, a negatividade do conceito de avaliação, a falta de cultura avaliativa e o isolamento do professor, são também apontados como entraves ao ato supervisivo.

Tal como refere o E5, “não existe uma cultura de avaliação. A avaliação é vista de forma punitiva e não formativa”; para outro entrevistado (E6) “o ver a

supervisão como fiscalização” é realçado que os “supervisores que desempenham a supervisão é um sinónimo de fiscalização”.

Estes constrangimentos estão também associados ao facto da “sala de aula ser uma ilha / um ghetto convertido num território de exclusividade do docente”; “a sala de aula é um território exclusividade e ninguém pode interferir nem “pisar”, pois eles são profissionais “altamente competentes” (E5) cujo saber é inquestionável”.

Desenvolvimento pessoal do supervisor

A pesquisa efetuada permite-nos considerar que o desenvolvimento pessoal do supervisor compreende a cultura colaborativa, a partilha, a reflexão individual e conjunta e criação de comunidades de aprendizagem.

Da análise realizada às entrevistas, os participantes focam sobretudo

- a) a imparcialidade do supervisor, como refere o E1 - “imparcial, presente, com um espirito aberto”; “ser imparcial” (E3);
- b) a isenção e assertividade - “deve ser assertivo” (E3) E4 “isenção, cordialidade, profissionalismo, humanidade” (E4);
- c) o sentido de justiça “enorme sentido de justiça” (E4);
- d) a escuta (E4);
- e) a dimensão humana e os conhecimentos do supervisor, tal como aponta o E3 - “dotado de conhecimento científico e experiência pedagógica”; “dimensão humanista, capacidade de liderança” (E5);
- f) o “conhecimento do conteúdo da área que supervisiona e forma como transmite a informação, outro a nível do carácter pessoal e relacional” (E7);
- g) a “experiencia profunda no campo que supervisiona” e à “capacidade técnica (dirigir, planificar)” do supervisor (E8).

Funções do supervisor

Baseada na opinião de vários autores concluímos que a função do supervisor compreende relações de parceria, reflexão, entreajuda e sobretudo de melhoramento conjunto. No entanto, a maioria dos nossos entrevistados

não conseguem dissociar-se do papel desempenhado pelo “seu” supervisor da avaliação desempenho docente. Assim, o E1 refere um “supervisor autoritário”, um “um papel de comandante” em que “os outros lhe devem obediência”. Já o E2 considera que é uma “forma de controlar o outro” e o E3 menciona o seguinte: “na minha avaliação não houve qualquer reflexão”.

Já um outro entrevistado (E4) salienta que “ninguém está interessado em refletir” e o E6 vai mais além e afirma que “nada que se possa dizer reflexivo”, visto que “poucos são os que se preocupam em refletir”, tal como destaca também o E8.

Para além disto, “a dimensão punitiva no âmbito da avaliação desempenho docente” é destacada pelo E5, bem como o “abuso de poder no exercício do cargo”, ou a confusão entre diferentes dimensões “profissional com o pessoal”. O E6 alude ao “supervisionar para avaliar, para penalizar” e o E7 indica a “falta de argumentos, praticarem frequentemente o autoritarismo” e, ainda, uma “minoría muito mais poderosa por falta de carácter e excesso de ambição”.

Apenas o E5 refere que no “final de cada aula, houve reflexão e houve crescimento conjunto”, no sentido da “melhoria de estratégias”, “pensar criticamente a escola”, da “descoberta do outro”.

Relação entre supervisão pedagógica e inteligência emocional

Apoiada na opinião de vários autores poderemos concluir que a relação entre a pessoa e o profissional é entendida como uma unidade intrínseca cujo desenvolvimento deverá ser holístico.

Todos os nossos entrevistados reconhecem a importância de saber gerir as emoções. Neste contexto, o E1 salienta o “gerir bem as emoções” e “identificar sentimentos”; o E2 quando questionado sobre a importância da IE afirma “claramente que sim” e como refere o E5 “mente, a razão e o corpo são inseparáveis” e todas as “nossas escolhas são sempre suportados pelas nossas emoções” E5 e ainda “deixar-se-ia de reagir para começar a agir rápida e eficazmente” E5.

O E6 realça que “saber gerir as suas emoções daria espaço à razão ou racionalidade para orientar” e o E7 “no exercício da supervisão qualquer ajuda será sempre uma mais-valia”. É destacada ainda a necessidade “auto conhecimento emocional” no sentido de “melhorar as relações pessoais” (E8).

Estados emocionais e atuação docente

Sustentada pela opinião de vários autores, a nossa pesquisa conclui que a compreensão das emoções facilita o ato de pensar e se relacionar, além de que aumenta a capacidade de decisão e o fluir da inteligência.

À exceção do E1 “que por vezes tem dificuldade em identificar estados emocionais” e do E4 que “nem sempre” identifica, os restantes inquiridos identifica as expressões verbais que revelam estados emocionais nos alunos / supervisandos. No entanto, quando questionados sobre a forma como gerem as emoções, o E2 menciona que todos são “pessoas, que trazem problemas e frustrações”, o E6 refere que “nem sempre é fácil conseguir o autodomínio” e o E8 confessa necessitar de “um grande autocontrolo para permanecer calma”

Linguagem não-verbal e ato supervisivo

A pesquisa bibliográfica permitiu-nos concluir que o supervisor deverá possuir a capacidade de prestar atenção e o saber escutar, ou seja, estabelecer rapport (mirroring /matching) com o supervisando.

Estabelecer rapport é, em nosso entender, ter a capacidade de entrar no mundo de alguém, fazê-lo sentir que você o entende e que vocês têm um forte laço em comum. É a capacidade de ir totalmente do seu mapa do mundo para o mapa do mundo do outro. É a essência da comunicação bem-sucedida.

Os resultados obtidos na análise às entrevistas revela que os nossos indagados, à exceção do E1 que “nem sempre” reconhece as expressões não-verbais que identificam estados emocionais dos alunos. O E2 afirma que as “expressões não-verbais manifestam claramente estados emocionais”; o E4 afirma que a “linguagem corporal é tão expressiva quanto a linguagem verbal”, enquanto que o E5 refere que as “expressões não-verbais dizem muito mais do

que, o que, as palavras conseguem”. Outro entrevistado (E8) diz que a “linguagem corporal não mente”.

No que concerne a identificação de sentimentos perante o supervisando/aluno, o E1 e o E8 confessam total incapacidade, enquanto que o E6 considera que “na maioria dos casos não” conseguem identificar os seus sentimentos. Os restantes inquiridos consideram que “devemos identificar os nossos sentimentos perante os outros” (E2) ou o E7 que salienta o facto de “não tenho qualquer dificuldade em deixar transparecer os meus sentimentos”.

Relação pedagógica e as emoções

Na opinião de vários autores, as competências do supervisor deverão englobar competências emocionais como o conceito de autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as aptidões sociais.

Quando inquirimos sobre a interferência das emoções na relação pedagógica, o E1 menciona que “os meus problemas pessoais ficam no portão da escola” e o E2 “procuro ao máximo que isso não aconteça”; o E3 declara que “inevitavelmente” as emoções interferem na relação pedagógica. Por sua vez, o E6 refere “tento controlar-me” para que não interfira.

No entanto, consideramos a posição do E7: “apesar de tentar (muito!), nem sempre tenho essa capacidade”, “acho que as nossas emoções interferem sempre na relação pedagógica”.

Todos os inquiridos concordam que se o supervisor tiver um maior autoconhecimento e autocontrolo pode melhorar a sua ação. Segundo o E2, são as “competências base de uma pessoa emocionalmente inteligente”; para o E4 sem elas o supervisor “será sempre parcial e injusto nas suas decisões” e o E7 refere que o supervisor “tem obrigação de ter um autoconhecimento e um autocontrole para melhorar” a sua atuação.

Decisão e a Inteligência emocional

Após a recolha opiniões de vários autores, podemos argumentar que compreensão e análise de emoções poderão promover o crescimento

emocional e intelectual, beneficiando condições facilitadoras de relações saudáveis e assertivas.

Os indivíduos que participam neste trabalho de projeto concordam que há uma relação direta entre a tomada de decisões e o ser emocionalmente inteligente. O E2 afirma que “pessoas com inteligência emocional elevada tomam decisões mais facilmente, mais seguras de si e das suas opiniões”; segundo o E5, “os marcadores somáticos são exemplo disso”, ou seja, “a ligação entre situações vividas e respetivos estados somáticos (estados do corpo)”; o E7 diz que “uma relação direta, há de certeza” “quanto mais inteligente emocionalmente for uma pessoa melhor tomadas serão as respetivas decisões”.

No entanto, o E2 é de opinião que “nem sempre “o estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo” e os restantes inquiridos concordam com a afirmação anterior. O E2 afirma que a “forma como nos sentimos tem uma relação direta com a forma como vemos o mundo”; o E5 acrescenta que “de acordo com Damásio, nisto consiste o “erro de Descartes”, isto é, a mente (razão) não existe separadamente do corpo (emoção), ou seja, sem emoção, ficaríamos impossibilitados de fazer as escolhas mais simples”.

O E6 refere que “as nossas emoções são como uma espécie de filtro que condiciona e/ou determina visão do mundo”, enquanto que o E7 afirma que quando está “feliz, vejo o lado mais positivo do mundo e quando infeliz, tendo a ver o lado mais negativo das coisas. A face que nós apreendemos dessa mesma situação (com dois lados), dependerá com certeza do nosso estado emocional” e o E8 diz que as emoções “alteram completamente a nossa percepção do mundo”.

Portanto, os oito entrevistados são de opinião que há uma relação direta entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas.

Para o E2, as pessoas com “maior capacidade de autocontrolo não tomam uma decisão sem ponderar primeiro” e o E6 menciona que nas “decisões influenciadas ou “dominadas” pelas nossas emoções, nem sempre há uma boa ponderação”. Por exemplo, “ se eu “reajo” a algo, não penso, tomo a decisão em cima do joelho”(E6). Segundo o E8, a “maior parte das decisões

menos boas são tomadas em estados emocionais alterados, afastando a pessoa do seu objetivo”.

Formação, supervisão pedagógica e inteligência emocional

Nos vários autores que perscrutamos encontramos a percepção de deverá existir uma relação entre a formação professores e a construção de uma escola transformadora que passa necessariamente pela formação de comunidades aprendentes e professores que estejam motivam, que provocam o desejo de aprender, que acarinham, que dão força e capazes de gerir conflitos, quer entre os pares quer entre alunos.

Três dos nosso indagados são de opinião que a “Escola” está a começar a preocupar-se” (E1), mas “não o suficiente” (E2) com a formação de professores na área da supervisão pedagógica. Já os restante acham que claramente que não e o E5 vai mais longe ao afirmar que “um assunto tabu”; “não temos uma cultura de avaliação”; “o modelo implantado à força foi de caracter punitivo” e quem procura “formação em supervisão é um outsider e é criticado”. O E6 acrescenta que “supervisão pedagógica só acontece no âmbito da avaliação desempenho docente e essa não tem cariz formativo, mas sim sumativo e “punitivo”. O E8 acrescenta que “nem se fala do assunto”; “as direções estão demasiado ocupadas em “gerir”, preocupadas com aspetos burocráticos e os professores também estão atolados em burocracia”.

Todos os entrevistados estão de acordo na mais-valia que representa a formação na área da inteligência emocional e à exceção do E1 todos concordam que ninguém está preocupado em propor formação nessa área.

Assim, o E1 refere que a formação permitiria “reconhecer as nossas emoções e sentimentos”, “a lidar com eles”, “reconhecer as emoções nos outros”; o E2 acha “super importante o professor ter formação em inteligência Emocional para saber gerir as próprias emoções e as dos alunos”; o E3 vê vantagens “diversas e com repercussões relevantes no âmbito da supervisão”; o E4 afirma que a formação nessa área iria “ensinar os docentes a lidar com os muitos problemas de contexto de sala de aula”, “coordenar os docentes a enveredarem todos pelo mesmo caminho”, ou seja, “coerência na atuação

relativamente aos alunos para que, estes, não fiquem cada vez mais confusos. O E5 afirma que “não, nem sabem o que é, por lacuna ou desconhecimento”, não valorizam o que não conhecem” e “a formação, nessa área, humaniza a escola e os decisores não querem”; “é mais conveniente ver as pessoas como um objeto ou um número a serem levadas pelas suas emoções e a adoecer pelo desgaste progressivo causado pela raiva ou pelo medo”. Ainda segundo o E5, é “urgente que se fomentasse isso (a formação em IE)” e vê “super mais-valias” nessa formação.

Um dos entrevistados declara o seguinte: “considero que formação nesta área será uma mais-valia”, porque os “docentes se sentem, por vezes, tão “abandonados” ou sozinhos; em que as turmas são cada vez maiores e mais problemáticas, em que os Encarregados de Educação se demitem cada vez mais da sua principal função: “EDUCAR”; em que o próprio sistema nos leva a um “salve-se quem puder” (E6).

Já o E7 afirma que “escola está sedenta deste tipo de formação”, pois as “relações interpessoais e intrapessoais poderiam melhorar muitíssimo se usássemos ferramentas da inteligência emocional”. É salientado ainda que “quando o professor souber gerir as suas emoções, na sala de aula, tudo ficará mais pacífico. Haverá congruência entre o que o professor diz e o que faz, dando ao aluno sentimento de segurança que precisa” (E8).

SÍNTESE DOS RESULTADOS

A análise efetuada permitiu-nos identificar as perspetivas que os participantes apresentaram relativamente à Supervisão Pedagógica e Inteligência Emocional e que, na sua maioria, corroboram a pesquisa por nós efetuada. Assim, os docentes entrevistados:

- entendem a supervisão como um processo que visa o crescimento conjunto dos envolvidos;
- consideram que o principal constrangimento ao ato supervisiivo prende-se com negatividade associada ao conceito de avaliação e a falta de cultura avaliativa;

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

- atentam que o desenvolvimento pessoal do supervisor compreende a cultura colaborativa, a reflexão e a criação de comunidades aprendentes. No entanto, os nossos entrevistados destacam a dimensão punitiva da avaliação desempenho docente e do “abuso de poder” cometido no âmbito desta;
- entendem que o desenvolvimento holístico do supervisor é importante e o saber gerir emoções, “identificar sentimentos” é indispensável à supervisão, porque “mente, a razão e o corpo são inseparáveis”, destacando que o “autoconhecimento emocional” é fundamental para “melhorar as relações pessoais”;
- destacam que os estados emocionais condicionam a atuação docente, pois concordam que a compreensão das emoções facilita o ato de pensar e de se relacionar, aumentando a capacidade de decisão;
- estabelecer rapport com o supervisando, prestar atenção e saber escutar, ou seja, saber “ler” a linguagem não verbal, é essencial em supervisão;
- salientam que no que diz respeito à relação pedagógica, esta deve pautar-se por um maior autoconhecimento e autocontrolo do supervisor conferindo-lhe competências emocionais ao nível da autoconsciência, autorregulação e da motivação no sentido de melhorar a sua ação;
- concordam que a compreensão e análise das emoções além de poderá promover o crescimento emocional poderá melhorar as relações interpessoais;
- partilham da opinião que deverá existir uma relação entre a formação de professores e a construção de uma escola transformadora, passando pela formação de comunidades aprendentes, motivadas, que se apoiam e capazes de gerir conflitos. No entanto, referem que a “Escola” não se preocupa o suficiente com a formação em supervisão, sendo, por vezes encarada como um “tabu”, pela sua colagem excessiva à avaliação desempenho docente.

Mais ainda: todos os docentes entrevistados concordam que a formação na área da inteligência emocional representa uma mais-valia, pois poderia melhorar as “relações interpessoais e intrapessoais” e embora o assunto ainda seja “estranho” à maioria dos docentes, consideram que a escola está sedenta deste tipo de formação.

III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação resultou, e tal como refere Stake (1998), porque o investigador tinha a intenção de compreender melhor um caso específico que agora se conclui.

O fio condutor deste estudo apoiou-se na estruturação de respostas às questões de investigação propostas como diretrizes do mesmo, procedimento sugerido por Miles e Huberman (1991).

A sociedade atual vive uma crise, que é essencialmente de valores, valores, que tradicionalmente eram dados como imutáveis e que agora são postos em causa ou abandonados e a que o ensino não é, de forma alguma, indiferente.

Segundo Gonçalves (2006:103), “o sistema educativo, como sistema aberto, desenvolve uma relação bilateral com outros sistemas – social, político, económico, religioso, – de tal forma que pode ser considerado simultaneamente produto e produtor da realidade sociocultural envolvente”. Ainda segundo a mesma autora (2006:104):

“A crise do ensino não é senão o reflexo do caos actual das nossas sociedades: dissolução do sagrado, enfraquecimento dos valores fundamentais da cultura ocidental e a desagregação dos valores de autoridade. A escola enfrenta esta crise cultural que, por sua vez, afecta as relações que os homens mantêm entre si. [...] A Escola pode mudar quando constrói consensos orientados para a acção, [...] e mobiliza todas as “energias”. Mesmo coexistindo ideias muito distintas acerca dos valores e práticas educacionais, apesar de ter que lidar com situações de conflito (que não podem ser ignoradas nem dissimuladas), a Escola pode mudar quando o conflito é encarado como uma experiência construtiva e desafiante” e permitir aos atores envolvidos a “possibilidade de alcançar a consciência de si, olhar-se como um ser humano integral, sentir-se uma pessoa que, com a ajuda do Outro, pode e deve envolver-se na edificação de um mundo melhor e compreender-se como um ser aberto a si e à Natureza, numa harmonia que sempre lhe dará o sinal da União” mantendo “o respeito por todas as pessoas, a igualdade, a tolerância ou o diferendo da diversidade e a verdadeira recetividade”.

Robert Misrahi (in Gonçalves 2006:102) verbaliza que, “a educação deve desenvolver, em primeiríssimo lugar, o sentido da felicidade, ou seja, uma espécie de atenção, de perspicácia, dirigidas a si próprio e à vida, e que indicam que só a alegria importa. Mas o sentido da felicidade não é ainda a própria felicidade. É preciso, por conseguinte, despertar a criança para o seu

próprio desejo, pois é ele que a conduz à alegria. Isso supõe, evidentemente, que os educadores estejam libertos dos dogmas repressivos e tristes”.

Deste modo,

“No âmbito da investigação educacional e nas práticas de formação, a supervisão pedagógica [...] parece-nos consensual que o paradigma do professor reflexivo, associado à supervisão pedagógica, encontra sustentação em duas matrizes: ao nível dos contributos da supervisão no crescimento pessoal e profissional e ao nível dos contributos da supervisão na organização institucional”, “o enfoque formativo da supervisão deve propiciar ao formando o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos que contribuam para a competência profissional de natureza integrada e holística” (Gonçalves, 2010:308).

O papel do supervisor não é fácil e verificámos que são muitas as dificuldades encontradas no desempenho do *papel*, principalmente para quem exerce esta função nos primeiros anos de trabalho docente. Existem algumas dúvidas sobre as suas verdadeiras funções, no entanto, Hoy (1986:15) clarifica “o objeto da supervisão não é fazer julgamentos sobre as competências dos professores, nem controlar o seu trabalho, mas sim trabalhar em cooperação com eles”.

A revisão da literatura e o estudo de campo que realizámos, permitem-nos, retirar algumas conclusões válidas contribuindo para uma síntese clarificadora da problemática em análise.

Os dados recolhidos resultaram, principalmente, de entrevistas, observações e análise de documentos, que nos possibilitaram analisar e avaliar as opiniões dos diferentes participantes e, de uma maneira geral, os resultados recolhidos apontam para um tipo de supervisão desenvolvida dentro de um modelo humanista.

Sá-Chaves (1999:16) refere que se deve centrar o processo supervisivo, partindo de um processo relacional que “instaure a possibilidade de afeto (...) e com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação”.

Partindo da análise aos dados recolhidos, podemos inferir que a relação pedagógica deve ser uma relação aberta, próxima de confiança, verdadeira, assertiva, imparcial e colaborativa, tal como refere Roldão (2007:28): “trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer

também tempos e modos de trabalho individuais (...) trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento”.

A atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é permitir um contacto com a cultura, no sentido mais geral do termo. Trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Ortega (1985), citado por Nóvoa (1992), é muito importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência muito forte nos aspetos técnicos da profissão, mais do que nas dimensões pessoais e culturais.

O ensino é uma prática social, uma vez que, não só se baseia na interação entre professores e alunos, mas também porque estes intervenientes espelham a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Além disso, o ensino é uma profissão carregada de emoções, independentemente da matéria que o professor ensine.

Não é possível separar o eu profissional do eu pessoal. “A identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão; passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história moral e profissional” (Diamond, 1991, in Nóvoa, 1995:16).

O supervisor poderá enquadrar a sua prática num modelo humanista, potenciando, como refere Oliveira (1992:18): (...) a “relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que encontram as suas raízes nas teorias rogerianas e que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e entreaajuda entre os intervenientes do processo” e, tal como refere Seiya, (2003:37) “levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético auto determinado é, propriamente falando, a tarefa educativa”.

A comunicação na relação pedagógica é de extrema importância. Passadori (1999:24), enfatiza que para “...além das palavras, existe um mundo infinito de *nuances* e prismas diferentes que geram energias ou estímulos que

são percebidos e recebidos pelo outro”. Ainda segundo o autor, “a forma mais autêntica e transparente de comunicação interpessoal acontece quando a pessoa sente segurança e confiança de que será compreendida e não julgada”. O feedback é uma ferramenta muito importante, pois atinge diretamente a comunicação e o comportamento entre as pessoas dentro de uma organização. O feedback, segundo Monteiro et al. (2008:75), “...proporciona à fonte informação perante o sucesso ou insucesso do seu objetivo. E, a partir dele, o controle de futuras mensagens que queira codificar”. Através do feedback, poderemos melhorar os resultados, conforme Daniels (1994:35), dando “...informação sobre o desempenho passado que permite às pessoas modificarem seu próprio desempenho”.

O feedback deve ser utilizado para potencializar os talentos, estimular o comprometimento, e deve resultar em motivação e envolvimento. Tão importante quanto dar feedback, é estar preparado para recebê-lo, da mesma forma, visto que o comportamento de um contribui para o comportamento do outro.

Para tal é necessário, tal como menciona, Gonçalves (2010:29)

“o conhecimento de si próprio [...] relacionado com o que o professor sabe de si mesmo, envolvendo um ‘jogo’ entre o pessoal e o profissional. Este domínio inclui o conhecimento das suas capacidades como pessoa, bem como da relação que estabelece com os outros, para além do conhecimento dos seus próprios sentimentos ou emoções e do que deve ou não fazer”.

Assim, e ainda de acordo com a autora,

“supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara. Compreende-se então que a tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interacção consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção *do* e *com* o futuro professor, contribuindo para o desenvolvimento e consequente complexidade da identidade (pessoal e profissional)” (2010:34).

Segundo Alarcão (2001:15), “a mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática”; Neste sentido, defendemos que é necessário perceber que já não bastam as competências profissionais ao nível académico, também é essencial possuir e desenvolver competências sociais e relacionais, ou seja, as capacidades ligadas à visão psicométrica da inteligência já não são

suficientes - é necessário possuir e desenvolver competências ao nível das Inteligências Múltiplas (de Haward Gardner) e da inteligência emocional (de Daniel Goleman). O objetivo dessas teorias não está centrado na preocupação em mensurar a inteligência, mas sim, em otimizá-la.

Cooper & Sawaf (1997) apontam o facto de que inúmeros estudos sobre Inteligência Emocional constataram que as pessoas mais desenvolvidas intelectualmente nem sempre são as mais bem-sucedidas, tanto pessoal como profissionalmente.

O conceito de inteligência emocional popularizou-se depois da publicação do livro de Inteligência Emocional de Goleman em meados da década de noventa. Para Estrela (2010: 37-38), “este autor considera a inteligência emocional como um conjunto de competências endógenas a cada indivíduo que lhe permite gerir as suas emoções e explorar um potencial para estabelecer relacionamentos positivos”. Goleman, (2006: 12) refere que a “inteligência emocional inclui o autocontrolo, o zelo, e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós próprios” e “se há duas coisas que os nossos tempos exigem, são, precisamente estas, o autodomínio e a compaixão”. Goleman concebe, mesmo, as emoções como instrumento de aperfeiçoamento da inteligência.

Deste modo, e neste trabalho, concluímos que a aquisição de competências ao nível da inteligência emocional, nomeadamente, o controlo de emoções seria fulcral no exercício da supervisão.

Hargreaves (citado por Estrela 2010: 33), sustenta que “as emoções estão no centro do ensino”, e que “o ensino ativa as emoções e sentimentos do professor e (que), havendo emoções espúrias que enviesam a interpretação dos comportamentos, se requer por isso compreensão emocional.” Ainda segundo Estrela, “o professor trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a ação moral se liga à compreensão cognitiva e emocional”. Estrela (2010: 33) “conclui que as reformas de ensino deveriam reconhecer a centralidade das emoções e que o processo deveria ser menos racionalizado, criando-se condições de partilha da compreensão emocional entre os decisores e os profissionais”. A este propósito, a autora

considera que as sucessivas reformas curriculares não têm assegurado este aspeto.

Goleman (2006) refere que a inteligência emocional e a inteligência social são essenciais aos profissionais de educação e para os indivíduos em geral.

Ser emocionalmente competente é possuir as capacidades que permitam controlar o nosso estado de espírito de forma a evitar que a frustração nos impeça de pensar, bem como, reconhecer as emoções nos outros e a gestão das relações (Goleman, 2000; 2011a; 2011b). Goleman (2011b) apelidou a incapacidade de controlar as emoções, como ausência de “literacia emocional” e Palomero Pescador (2005) como “analfabetismo emocional”.

Concluímos, pois, que o supervisor pedagógico desempenha um papel muito importante e como referem Alarcão e Tavares (2003:35) “a prática refletida precisa de se ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros”.

Esta dimensão interpessoal requer uma aprendizagem continuada e uma responsabilidade partilhada e competências ao nível da inteligência emocional, ou seja, “a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997:15).

A perceção dos nossos entrevistados ressalta a importância da inteligência emocional no desempenho do supervisor pedagógico que deverá ser “como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta”, que, simultaneamente, como referem Alarcão & Tavares (2003:129).

Como menciona Weisinger (2011:14), “inteligência emocional é simplesmente o uso inteligente das emoções - isto é, fazer intencionalmente com que as emoções trabalhem a seu favor, usando-as como uma ajuda para

ditar o seu comportamento e o seu raciocínio de maneira a aperfeiçoar seus resultados”.

Parafraseando Valle (2006:29), as habilidades sociais, nomeadamente o saber lidar com os outros, são tão ou mais importantes, para o sucesso quer individual quer da organização, do que todos os outros fatores combinados. Conforme Weisinger (2001), a ausência de inteligência emocional prejudica o progresso e o sucesso do indivíduo e da organização e já o seu desenvolvimento aumenta a satisfação, a eficácia, a motivação, diminui o stress, possibilitando ao indivíduo o controle dos seus sentimentos, sendo que isso, afetará diretamente o ambiente de trabalho, criando relações amigáveis que tendem a reduzir os conflitos e direcionando foco para o trabalho.

Os resultados da nossa pesquisa apontam para uma correlação da inteligência emocional e a melhoria das práticas supervisivas e que há ainda muito a fazer para desenvolver a inteligência emocional destes profissionais. A escola é uma organização com uma diversidade cultural que a torna rica e única. Como afirma Costa (2000:239), a escola é “composta por indivíduos (ou grupos) que desempenham diferentes papéis e cuja ação é orientada para determinada finalidade”; Alarcão (2009: 121) relembra que “todos na escola são supervisores no sentido que todos têm o dever de se inter-ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor”.

Esta crise transversal afeta os docentes que se sentem incapazes de lidar com tantas “convulsões” internas e externas. O supervisor “tem de estar apto para reconhecer as emoções alheias e de procurar entender o que as outras pessoas sentem, assim como os métodos de ensino e aprendizagem mais construtivos e mais centrados no trabalho em equipa, mas também desenvolver ações que respondam aos problemas éticos e às diferenças que ainda persistem no interior de muitas salas de aula” (Simão et al, 2009:63).

Caberá aos Governos tomarem em consideração a importância da criação de políticas educativas que promovam o desenvolvimento da inteligência emocional, no sentido de promover a qualidade do ensino e o desempenho dos intervenientes no processo ensino-aprendizagem.

Há estudos que corroboram, que a qualidade da educação poderá melhorar, se o docente tiver competências ao nível da inteligência emocional. Goleman (1995:30) refere que “a memória emocional pode ser um repositório de impressões emocionais e lembranças que jamais conhecemos em plena consciência” e, segundo Damásio (1995:309) “as pessoas que têm o maior controlo sobre as suas emoções são as que melhor sabem dirigir a sua vida. A ausência de emoções e sentimentos impede os indivíduos de serem realmente racionais”.

Seria interessante começar pela oferta formativa, porquanto, a formação é um dos componentes principais para o crescimento profissional dos docentes, contemplar conteúdos relacionados com o desenvolvimento de competências emocionais fundamentais como a capacidade de auto e hetero motivação, autoconsciência, empatia e mobilização, consideradas básicas na promoção do bem-estar pessoal e organizacional.

A formação constitui, sem dúvida alguma, um dos elementos básicos do desenvolvimento profissional de qualquer profissão e, naturalmente, dos Professores e constitui um importante instrumento para a qualidade do ensino. Proporcionar formação que desperte e desenvolva as competências emocionais nos profissionais de educação e fornecer-lhes ferramentas que lhes permitissem aumentar, por sua vez, essas competências aos seus discentes.

O crescimento emocional do supervisor favorece a autoconsciência e melhor compreensão do outro permitindo-lhe responder empaticamente e, desta feita, diminuir ou eliminar a insegurança do supervisionado, que, por ressonância, se sentirá mais confiante e mais motivado.

Bisquerra (2003) refere que quando um professor adquire competências emocionais está em melhores condições de se relacionar positivamente com os alunos, com o resto dos professores e com as famílias ou seja com toda a comunidade educativa.

Estrela refere (2010:8) que, “por isso as competências emocionais são consideradas, cada vez mais, como devendo fazer parte dos programas de formação dos professores, pois constituem elementos importantes do seu

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

profissionalismo que não podem deixar de comportar uma clara dimensão ética e emocional”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., (2001), *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Alarcão, I., (2009). "Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência". in *Sísifo Revista de Ciência da Educação* nº 8, 2009. Lisboa: FPCEUL.
- Alarcão, I.L e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. Em Tavares, J. (ed.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Edições CIDInE, págs. 201-232.
- Antunes, C. (2005). *As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos*. Porto. Edições Asa.
- Arándiga, A. (2009). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. São Paulo, Artmed Editora.
- Atlas, São Paulo
- Ballone G. J. (2002). *Neurofisiologia das Emoções*. PsiqWeb Psiquiatria Geral, Internet . Recuperado em junho de 2012, de <http://www.psiqweb.med.br/cursos/neurofisio.html>
- Baron, R.; Parker, J. D. A. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Barros, J.H. e Barros, A.M. (1999). *Psicologia da Educação Escolar I: aluno – aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Bass, B. M. e Avolio, B. J. (1999). Developing transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, p. 23.

- Bautista, R. e Valência, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquerra, Alzina, R. (2003). “La educación emocional y competencias básicas para a vida” [Versão eletrónica] *Revista de Investigación Education*. 7-43. Acedido em junho de 2013, em <http://revista.um.es/rie>
- Bisquerra, R. & Cols. (2003). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona. Cisspraxis
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A. (2004). *Para além do QI*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Capra F. (2005) *Sabedoria incomum*, São Paulo: Cultrix.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relations with social coping among gifted adolescent in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Inteligência Emocional na Empresa*. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- Costa, J., A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins. Publicações Europa-America, Lda.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*, Circulo de Leitores – Temas e Debates.
- Daniels, A.C. (1994) *Bringing Out the Best in People*. New York: McGraw-Hill.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais – IHS – Del Prette*. Casa do Psicólogo.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa. Climepsi Editores

- Edgar Morin, (1999). *O método, vol. 3. O conhecimento do conhecimento*. Rio Grande do Sul: Sulina.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ford-Martin, P. (2001). *Emotional intelligence* [Versão Electrónica]. Gale Encyclopaedia of Psychology. Recuperado em 10 de Junho de 2005, em <http://www.findarticles.com/>.
- Freire, Paulo (1981). *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. São Paulo. Artmed Editora.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: A teoria das Inteligencias Múltiplas*. São Paulo. Artmed Editora.
- Gardner, H.; Kornhber, M. L.; WAKE, W. K. (2003). *Inteligência: Múltiplas perspectivas*. São Paulo. Artmed Editora.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, São Paulo, Edições Atlas.
- GIL, A. C. 1999) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Goleman, D. (1999). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2001). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates: Actividades Editoriais, Lda.
- Goleman, D. (2005). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2011b). *A inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates: Actividades Editoriais, Lda.
- Goleman, D., Boyatzi, R., & McKee, A. (2011a). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomez, R.; Flores, Javier; Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, D. (2006). "Da inquietude ao conhecimento" in *Revista Saber (e) Educar* 11, Porto: ESEPF, pp. 101- 109.

- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfolio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso. Tese de Doutoramento*. Universidade de Vigo.
- Gottman, J.; Declaire, J. (1997). *Inteligência Emocional e a arte de educar os nossos filhos*. Rio de Janeiro. Objectiva.
- Gottman, J.; Declaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais. Pergaminho.
- Guerra, P. B. (2000). *Cerebrus – A gestão intrapessoal*. Cascais. Pergaminho.
- Hoy, W. (1986). *Effective Supervision: Theory Into Practice*. New York: Random House.
- Iglesias Cortizas, M. J. & Cols. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Corunha. Serviço de publicações da Universidade da Corunha.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. Ed. Lamy, F., (2009). *Supervisão Pedagógica*. Revista Correio da Educação, nº 339, Vila Nova de Gaia, Edições Asa.
- Lima J, Pacheco, J. (2006) *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, Coleção Panorama.
- Luckasson, R. e Col (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of support*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Marañón, R. C. & Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" in Salovey & D. J. Sluyter (Orgs.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books, pp. 3-31.
- Miles, M. e Huberman, M. (2003). *Analyse des Données Qualitatives..Recueil de Nouvelles Méthodes*. 2ª edição Bruxelles: De Boeck Université.
- Minayo, M. (2000). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*, 7º Edição. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec – Abrasco.
- Monteiro, C. Caetano, J. Marques, H. Lourenço, J. (2008). *Fundamentos de Comunicação*. 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.

- Montiel, A. (2004). *Aprendendo a Viver Juntos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Morin, E. (2003) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand
- Muller-Lissner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança*. Cascais. Editora Pergaminho.
- Nóvoa, A. (1992). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). *O Clima e Diálogo na Supervisão de Professores*. Aveiro: Cidine.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, B. & Valencia, R. (1997). *Deficiência Mental*. In R. Bautista. Necessidades Educativas Especiais. Dinalivro.
- Palomero Pescador, J. (2005). “La Educación Emocional, una revolución pendiente”. [Versão eletrónica]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.19 (3), 9-13. Acedido em 11 de junho de 2013, em <http://www.aufop.com>
- Passadori, R. (1999). *Comunicação Essencial*. São Paulo: Editora Gente.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury, CA: Sage Publications.
- Picard, R. W. & Cosier, G. (1997). Affective intelligence – the missing link ? *Bt Technology Journal*, 15(4), 151-152.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richardson, R. J.; (et al). (1999); *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Roldão, M. C. (2007). “Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores” in *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, pp. 24 -29.
- Sá-Chaves, I. (1999). *A construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sánchez, M. D. P.; Garcia, C. F. (2001). *Inteligências múltiples y curriculum escolar*. Málaga. Ediciones Aljibe.

- Santos Guerra, M. A. (2005 - reimpressão). *Aprender a Conviver na Escola*, Vila Nova de Gaia, Edições Asa.
- Santos Neto, E. (2002). *Educação e complexidade*. São Paulo, Salesiana.
- Santos S. & Morato. P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. In Correia, L. (coord.) *Coleção Educação Especial*, n.º 8. Porto Editora
- Seiça, A. (1999). *Ética e Deontologia da Profissão Docente*. Sintra: Edições A.P.S.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, T. F. (2009). "Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso" in *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 61-74. Consultado em junho de 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Sluyter, D. J.; Salovey, P. (1999). *Inteligência Emocional da Criança: Aplicações na Educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro. Editora Campus
- Smith, C.; Strick, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre. Artmed Editora
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora. McGraw-Hill
- Stake, R. (1995). *The Art of case study research*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Torquato, G. (1991). *Cultura, Poder, Comunicação e Imagem: Fundamentos da Nova Empresa*. São Paulo: Pioneira.
- Unger, N. M. (2000) *O Encantamento do Humano: Ecologia e Espiritualidade*. Rio de Janeiro: Edições Loyola.
- Valle, Patrícia Barroso (2006). *Inteligência emocional no trabalho: um estudo exploratório*. Tese de Dissertação - (Mestrado profissionalizante em administração) – Faculdade de Economia e Finanças IBMEC, Rio de Janeiro.
- Vallés, A.; Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional : Aplicaciones Educativas*. Madrid. Editorial EOS.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2003). "Se houvera quem me ensinara..." – A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. e al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vitória, A. (2006). *Emoção é essencial para formar bons cidadãos*. Jornal de Notícias, 7 de Março- p. 8.

Weisinger, Hendrie. (2001). *Inteligência Emocional no trabalho: como aplicar os conceitos revolucionários da I.E. nas suas relações profissionais, reduzindo o estresse, aumentando sua satisfação, eficiência e competitividade*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o Século XXI*. Porto Alegre:Artemed.

Zabalza, M. (2004) *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Universitaria

DOCUMENTOS e LEGISLAÇÃO

Projeto Educativo da Escola X

Decreto-Regulamentar nº 2/2008

Decreto-Lei nº 15/2007),

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

ANEXOS

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Entrevista – Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigada pela colaboração.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação

- 1. O que entende por supervisão pedagógica?**
- 2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício de supervisão?**
- 3. Em seu entender, que qualidades, pessoais, deverá possuir um supervisor?**
- 4. Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício de supervisão na sua escola**
- 5. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?**
- 6. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta.**
- 7. Como gere as suas emoções na sala de aula?**
- 8. Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?**
- 9. Como supervisor identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?**

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

- 10. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?**
- 11. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?**
- 12. Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrole para melhorar a sua acção?**
- 13. Concorda que há uma relação directa entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?**
- 14. “O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo”. Concorda com a afirmação.**
- 15. Acha que há uma relação directa entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas?**
- 16. O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial. Concorda?**
- 17. A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?**
- 18. E na área da Inteligência Emocional?**
- 19. Identifica mais-valias neste tipo de formação?**

E1

Entrevista – Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigada pela colaboração.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação

1. O que entende por supervisão pedagógica?

Aplicar os métodos pedagógicos de ensino de acordo com a área disciplinar, utilizando vários métodos, como por exemplo, manuais, retroprojektor, vídeos, internet, computador, multimédias, etc. Mas na supervisão pedagógica o supervisor deve conhecer muito bem o supervisando e conhecer os seus objetivos e o que ele pretende.

E a supervisão dos docente?

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Só tive supervisão no estágio e já foi há tanto tempo. Na avaliação dos professores, na ADD, não houve supervisão, houve “selecção” para a progressão na carreira.

2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício de supervisão?

Para além da falta ou a má condição dos equipamentos, por exemplo, meios audiovisuais como retroprojektor, multimédia, internet, etc. disponíveis nas escolas. Penso que a grande dificuldade no exercício da supervisão é o supervisor ajustar os métodos a cada supervisando para que ele se sinta realizado, motivado e pense que de facto vale a pena aprender.

3. Em seu entender, que qualidades, pessoais, deverá possuir um supervisor?

Imparcial, presente, com um espírito aberto a sugestões sugeridas quer por colegas quer por alunos.

4. Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício de supervisão na sua escola

Ambos os papéis são importantes. O autoritário é importante para se transmitir regras, para que haja uma hierarquia (sem ser rígida). O reflexivo, para de, tempos a tempos, se fazer uma ponderação e verificar se há algo que deve mudar ou reflexivo, para de, tempos a tempos, se fazer uma ponderação. Esta reflexão devia ser feita em conjunto com os alunos.

5. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?

Nem sempre é benéfica pois um supervisor autoritário exerce um papel de líder assumido, e todos os outros intervenientes desempenham um papel de submissos. Neste caso o supervisor autoritário desempenha um papel de comandante, onde só ele desempenha funções de responsabilidade ele é o chefe e todos os outros lhe devem obediência. Este tipo de supervisão pode ser muito prejudicial pois pode prejudicar a eficácia do grupo, se o supervisor autoritário for inflexível.

6. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta.

Sim, porque a IE nos ajuda a ser ponderados, a pensar antes de agir, a controlar os nossos impulsos, ajudamos a aprender com os nossos erros. Se recorrermos a IE estou convencida que muitos erros não seriam cometidos e conseguir-se-ia “controlar” e ter uma atitude mais correta numa sala de aula, ou seja, a ter capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos.

7. Como gere as suas emoções na sala de aula?

Não giro, deixo correr, sou transparente, impulsiva.

8. Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?

Nem sempre, por vezes tenho dificuldade em identificar.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

9. Como supervisor identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?

Nem sempre, por vezes tenho dificuldade em identificar.

10. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?

Não

11. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?

Não, os meus problemas pessoais ficam no portão da escola do lado de fora.

12. Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrole para melhorar a sua acção?

Sim

13. Concorda que há uma relação directa entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?

Sim

14. “O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo”. Concorda com a afirmação.

Nem sempre

15. Acha que há uma relação directa entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas?

Sim

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

16.O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial.

Concorda?

Sim

17.A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?

Sim, está a começar a preocupar-se

18.E na área da Inteligência Emocional?

Também

19.Identifica mais-valias neste tipo de formação?

Neste tipo de formação, uma das mais- valias é ajudar a reconhecer as nossas emoções e sentimentos, a lidar com eles adequando-os a cada situação, reconhecer as emoções nos outros e também a ajuda na interacção com os outros.

E2

Entrevista – Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigada pela colaboração.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação

1. O que entende por supervisão pedagógica?

Supervisão pedagógica, embora não esteja no “meio”, considero, que deverá ser uma relação de parceria, de entreajuda um consórcio “ win win”, ou seja, todos a ganham.

2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício de supervisão?

Tal como em todos os “relacionamentos” a gerência das emoções parece-me bastante complicado.

3. Em seu entender, que qualidades, pessoais, deverá possuir um supervisor?

Um supervisor deve ser assertivo, emocionalmente estável, isto é capaz de gerir as suas próprias emoções e as dos outros. Deve ser capaz de “passar despercebido” na sua tarefa, mas fazendo notar a sua presença, isto é, deve estar presente, mas não se impor.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício de supervisão na sua escola.

Não sei

4. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?

Como uma forma de controlar o outro.

5. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta.

Claramente que sim, aplicando os conceitos referidos anteriormente (questão 3).

6. Como gere as suas emoções na sala de aula?

Respiro fundo, conto de 10 até 1, encaro as pessoas que tenho pela frente como pessoas, que trazem problemas e frustrações e, principalmente, se estão a agir de um modo menos positivo comigo, não é a mim pessoalmente que estão a fazer isso, mas sim a eles próprios. Sempre que tenho oportunidade procuro mostrar à pessoa, isso, se não, digo isso a mim própria com a finalidade de me auto-controlar.

7. Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?

Sim, há expressões verbais que manifestam claramente estados emocionais.

8. Como supervisor identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?

Sim, há expressões não-verbais que manifestam claramente estados emocionais

9. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?

É um exercício que deve ser feito em contexto escolar / profissional e pessoal, devemos sempre identificar os nossos sentimentos perante os outros, sendo mais fácil geri-los. Tal como referido, é um exercício e como tal, com treino, pode e deve ser feito.

10. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Procuro ao máximo que isso não aconteça, e considero que tenho êxito a maior parte das vezes!

11. Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrole para melhorar a sua acção?

Sim, são competências base de uma pessoa emocionalmente inteligente.

12. Concorda que há uma relação directa entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?

Sim, claramente. As pessoas com inteligência emocional elevada tomam decisões mais facilmente, porque estão mais seguras de si e das suas opiniões.

13. “O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo”. Concorda com a afirmação.

Claro que sim! A forma como nos sentimos tem uma relação directa com a forma como vemos o mundo. No entanto, esta característica também pode ser mudada, se tivermos auto-consciência. Temos consciência da forma como nos estamos a sentir e podemos não deixar que isso influencie a percepção que temos da situação.

14. Acha que há uma relação directa entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas?

Sim, claramente. As pessoas com inteligência emocional elevada tomam decisões mais facilmente, porque estão mais seguras de si e das suas opiniões. Como possuem uma maior capacidade de auto-controlo, não tomam a decisão sem ponderar primeiro.

15. O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial. Concorda?

Sim.

16. A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?

Não sei

17. E na área da Inteligência Emocional?

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Que eu tenha conhecimento não!

18. Identifica mais-valias neste tipo de formação?

Claro que sim! É super importante o professor ter formação em Inteligência emocional para saber gerir as próprias emoções e as dos alunos.

E3

Entrevista – Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigada pela colaboração.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação

1. O que entende por supervisão pedagógica?

Eu considero que a supervisão pedagógica consiste na observação, avaliação e melhoramento da atuação do professor, em todas as suas vertentes.

2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício de supervisão?

A imparcialidade e a objectividade.

3. Em seu entender, que qualidades, pessoais, deverá possuir um supervisor?

Um supervisor deverá ser, acima de tudo, uma pessoa com um enorme sentido de justiça; deverá ser imparcial, dotado de conhecimento científico e experiência pedagógica.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

4. Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício de supervisão na sua escola

Nunca pensei nisso. Mas no que respeita a minha avaliação não houve qualquer reflexão. Muito pelo contrário.

(perguntei o motivo mas não quis responder)

5. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?

No meu entender o estilo autoritário do supervisor não deve constranger o observando, que deverá abstrair-se o mais possível do fato de estar a ser observado e deve conduzir a sua atuação de forma o mais natural possível, sem fugir à autenticidade da sua verdadeira forma de agir e reagir.

6. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta.

Sim.

7. Como gere as suas emoções na sala de aula?

Normalmente consigo gerir de forma adequada (penso eu), sem deixar exteriorizar demasiado as minhas emoções mas não ficando completamente alheia às situações mais inesperadas, aos conflitos que inevitavelmente se geram e, principalmente, respeitando muito os sentimentos dos outros.

8. Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?

Sim, frequentemente.

9. Como supervisor identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?

Sim, frequentemente.

10. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?

Não, geralmente identifico facilmente esses sentimentos.

11. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?

Inevitavelmente...

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

12. Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrole para melhorar a sua acção?

Sim, sem dúvida.

13. Concorda que há uma relação directa entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?

Sim, penso até que essa relação é bem vincada, embora não tenha grandes conhecimentos sobre inteligência emocional.

14. “O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo”. Concorda com a afirmação.

Em consonância com as respostas já dadas, concordo em absoluto.

15. Acha que há uma relação directa entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas?

Sim, penso que é reiterar a ideia comentada na questão anterior.

16. O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial. Concorda?

Sim.

17. A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?

Não, pelo menos não o suficiente, penso eu...

18. E na área da Inteligência Emocional?

É um tema que nunca vi abordado.

19. Identifica mais-valias neste tipo de formação?

Sim, diversas e com repercussões relevantes no âmbito da supervisão.

E4

Entrevista – Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigada pela colaboração.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação

1. O que entende por supervisão pedagógica?

Orientação superior dos docentes, no sentido de avaliar a capacidade dos docentes em termos pedagógicos e científicos. Mais do que avaliar deve orientar os docentes no sentido de limar algumas arestas e dar sugestões metodológicas.

2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício de supervisão?

A primeira e maior é a de reconhecer no outro a capacidade para o fazer. Por isso, nunca deve ser feito por um par, mas por alguém externo à escola e de um nível superior.

Está a referir-se à supervisão no âmbito da ADD?

Sim. Há casos em que os interesses de avaliador e avaliado colidem e levaram à destruição do ambiente de cooperação profissional que deveria ser incentivado e desenvolvido nos estabelecimentos escolares.

3. Em seu entender, que qualidades, pessoais, deverá possuir um supervisor?

Isenção, cordialidade, profissionalismo, humanidade.

4. Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício de supervisão na sua escola.

Considero que na minha escola houve duas atitudes negativas nesse exercício: aqueles que consideram todos os docentes mais novos, como mais medíocres que os supervisores e aqueles que para serem “porreiros” consideram todos como superiores.

E de reflexivo?

Não vi nada nem ninguém interessado em reflectir.

5. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?

Considero que a supervisão deve ser feita por elementos externos à própria escola e especializados na área.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

- 6. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta.**

Sim. A sala de aula é um espaço onde devemos ser isentos e não nos movermos por simpatias e antipatias com os alunos. É certo que, como seres humanos, é muito difícil isto acontecer.

- 7. Como gere as suas emoções na sala de aula?**

Tentando ser o mais isenta possível.

E consegue?

Nem sempre.

- 8. Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?**

Sim. Essas são fáceis.

- 9. Como supervisor identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?**

Sim. Mas é preciso estar mais atenta para poder ler os sinais e nem sempre é fácil.

- 10. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?**

Às vezes.

- 11. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?**

Não. Mas deixo que a minha relação pedagógica interfira com a minha vida pessoal.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

12.Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrole para melhorar a sua acção?

Sim. Claro, doutra forma será sempre parcial e injusto nas suas decisões.

13.Concorda que há uma relação directa entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?

Sim.

14.“O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo”. Concorda com a afirmação.

Completamente.

15.Acha que há uma relação directa entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas?

Sim. Decididamente

16.O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial. Concorda?

Sim. É absolutamente importante saber ler os sinais não-verbais. A linguagem corporal é tão expressiva quanto a linguagem verbal.

17.A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?

Não. Claro que não. Essa pergunta é uma piada?

18.E na área da Inteligência Emocional?

Muito menos

19. Identifica mais-valias neste tipo de formação?

Ensinar os docentes a lidar com os muitos problemas de contexto sala de aula. É melhor, coordenar os docentes a enveredarem todos pelo mesmo caminho.

Pelo mesmo caminho?

Sim. E não estou a falar de serem cordeiros. Estou a falar de coerência na actuação relativamente aos alunos para que, estes, não fiquem cada vez mais confusos. O professor X diz que podem fazer isto, o professor B, na “minha aula, nem pensar”. Ora como os adultos não se entendem, os alunos fazem o que lhes apetece.

E5

Entrevista – Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigada pela colaboração.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação

1. O que entende por supervisão pedagógica?

Um trabalho de parceria / de partilha / melhoria porque tem reflexos cruciais na sala de aula e quem beneficia é o aluno.

Acha que o único beneficiado é o aluno?

Não, não. É só força do hábito, de facto, entendo que a escola é uma organização aprendente, ou seja, todos os intervenientes aprendem. Ao melhorar um, melhoram todos.

2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício de supervisão?

Em Portugal não existe uma cultura de avaliação. A avaliação é vista de forma punitiva e não formativa.

E a que se deverá isso?

A avaliação está ligada a um modelo imposto e ao modo como foi implementado.

E também porque a sala de aula é uma ilha / um ghetto convertido num território de exclusividade do docente.

Que quer dizer com isso?

Há muitos professores que pensam que a sala de aula é um território exclusividade e ninguém pode interferir nem “pisar”, pois eles são profissionais “altamente competentes” cujo saber é inquestionável.

3. Em seu entender, que qualidades, pessoais, deverá possuir um supervisor?

Uma dimensão humanista, capacidade de liderança e de escuta e sobretudo perceber que os alunos / supervisandos, antes de serem *recursos* são recursos humanos.

Que quer dizer com isso?

Quero dizer que os alunos / supervisandos são seres holísticos e que devem ser tratados como tal.

4. Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício de supervisão na sua escola.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

O que vejo de autoritário foi o abuso de poder no exercício do cargo e muito a dimensão punitiva no âmbito da ADD. Foi o confundir o profissional com o pessoal.

E não houve reflexão durante o processo da ADD?

Sim claro, mas o que mais se notou foi a dimensão punitiva.

Eu fui avaliadora e, no final de cada aula, houve reflexão e houve crescimento conjunto que se traduziu na melhoria de estratégias na sala de aula e a descoberta do outro.

Tivemos a preocupação de ver a importância de pensar criticamente a escola.

5. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?

As pessoas tratem-se como pares, supervisores e supervisandos. O sentido de humildade e abertura ao outro.

E mais importante ainda a separação da supervisão pedagógica da progressão na carreira.

Como seria isso?

Não sei bem como, mas penso que a supervisão pedagógica é extremamente importante, pois permite o crescimento do *todo*. No entanto acho que isso não deveria interferir na progressão na carreira. Vi muita gente “fazer o pino” nas aulas em que estava a ser avaliada e no dia-a-dia não se preocupam com novas estratégias.

A progressão poderia ser pelo tempo de serviço.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

- 6. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta.**

Sim a mente, a razão e o corpo são inseparáveis. A nossa actuação, as nossas escolhas são sempre suportados pelas nossas emoções.

Daria outra sensibilidade, sensatez. Deixar-se-ia de reagir para começar a agir rápida e eficazmente.

- 7. Como gere as suas emoções na sala de aula?**

Eu sou espontânea. A minha atitude vai-se desenvolvendo conforme a postura, o interesse e a maturidade dos alunos. Escuto muito os meus alunos e procuro que cada um desenvolva a sua melhor hipótese.

Que quer dizer com isso?

Quero dizer que tenho em conta os interesses dos meus alunos e que os ajudo a crescer tendo em conta isso.

- 8. Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?**

Sim identifico.

- 9. Como supervisor identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?**

As expressões não-verbais dizem muito mais do que, o que, as palavras conseguem.

- 10. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?**

Não, não tenho, porque sou uma pessoa aberta, embora comporte alguns riscos. É um desafio de que eu gosto.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

11. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?

Não, procuro que não interfiram.

12. Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrole para melhorar a sua acção?

Completamente.

13. Concorda que há uma relação directa entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?

Sim completamente. Os marcadores somáticos são exemplo disso.

O que são marcadores somáticos?

São estruturas de pensamento automatizados que suportam as nossas decisões a partir de experiências emocionais anteriores, ou seja, resultam da ligação entre situações vividas e respectivos estados somáticos (estados do corpo).

Pode explicar-me isso melhor?

Claro. De forma simplista, pode dizer-se que, de acordo com Damásio, nisto consiste o "erro de Descartes", ou seja, a mente (razão) não existe separadamente do corpo (emoção), ou seja, sem emoção, ficaríamos impossibilitados de fazer as escolhas mais simples.

14. “O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo”. Concorda com a afirmação.

Sim, completamente.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

15. Acha que há uma relação directa entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas?

Sim, sim há.

16. O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial. Concorda?

Concordo.

17. A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?

Não, porque é um assunto tabu e ainda criticam quem faz formação nessa área.

Tabu? Porquê?

Como já disse em Portugal não temos uma cultura de avaliação, além disso o modelo implantado à força foi de carácter punitivo.

Se alguém ousa pensar em formação em supervisão é um outsider e é criticado.

18. E na área da Inteligência Emocional?

Não, nem sabem o que isso é, por lacuna e por desconhecimento. Não valorizam o que não conhecem.

Mas a IE está na moda, não acha?

Sim, está e é, cada vez mais, bem-vinda. Mas a formação, nessa área, humaniza a escola e os decisores não querem. É mais conveniente ver as pessoas como um objecto ou um número a serem levadas pelas suas

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

emoções e a adoecer pelo desgaste progressivo causado pela raiva ou pelo medo.

19. Identifica mais-valias neste tipo de formação?

Sim, completamente. Super mais-valias. Era urgente que se fomentasse isso, nas escolas.

E6

Entrevista – Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigada pela colaboração.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação

1. O que entende por supervisão pedagógica?

Por supervisão pedagógica entendo orientação e aconselhamento por parte de alguém com conhecimentos e experiência e perfil para poder desempenhar essa função.

2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício de supervisão?

A aceitação por parte dos docentes supervisionados e, por vezes, o ver a supervisão como fiscalização.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Entende que a supervisão é sinónimo de fiscalização?

Eu não, no entanto há supervisores que desempenham a supervisão como sinónimo de fiscalização

3. Em seu entender, que qualidades, pessoais, deverá possuir um supervisor?

O supervisor deverá ser imparcial, equilibrado, humilde e tolerante face à "personalidade" do supervisionado.

Que quer dizer face à "personalidade" do supervisando?

Olhe o que quero dizer é que cada "caso é um caso", não se pode medir tudo pela mesma bitola, tem que olhar-se as características de cada um.

4. Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício de supervisão na sua escola

Na minha escola só conheço a supervisão no âmbito da ADD e nesse sentido não vi nada que se possa dizer reflexivo, mas sim supervisionar para avaliar, para penalizar.

Penalizar como?

Como bem sabe, os supervisores da ADD não foram escolhidos pela sua competência, foram designados os coordenadores de departamento. Muitos deles com menos competências que os seus avaliandos. Além disso, a existência das quotas veio tornar o processo ainda menos transparente.

Que quer dizer com "menos transparente"?

Quero dizer isso mesmo. Um modelo que patrocina o egoísmo, o individualismo, "o salve-se quem puder" em busca da classificação que

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

pode trazer mais benefícios individuais (em vez de colectivos da comunidade educativa). Avaliar com base em critérios absurdos como os propostos e com as quotas impostas, que colocam professores contra professores.

5. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?

Pela escolha do supervisor tendo em conta o seu perfil, os seus conhecimentos e experiência. Alguém que não se sinta “ameaçado” nem se considere superior.

**“Alguém que não se sinta “ameaçado” nem se considere superior”,
que quer dizer com isso?**

Quero dizer alguém que seja imparcial, que não entre na mesma quota de progressão, que não seja avaliador e concorrente ao mesmo tempo.

6. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta.

Sim, porque ao saber gerir as suas emoções daria espaço à razão ou racionalidade para orientar na supervisão.

7. Como gere as suas emoções na sala de aula?

Por vezes com alguma dificuldade, pois nem sempre é fácil conseguir o autodomínio.

Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?

Sim, na maioria dos casos.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

- 8. Como supervisor identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?**

Por vezes até melhor do que as expressões verbais.

- 9. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?**

Na maioria dos casos não.

- 10. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?**

Tento controlar-me para que isso não aconteça, o que nem sempre consigo com sucesso.

- 11. Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrole para melhorar a sua acção?**

Considero, pois poderá evitar situações menos agradáveis.

- 12. Concorda que há uma relação directa entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?**

Sim com toda a certeza.

- 13. “O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo”. Concorda com a afirmação.**

Concordo com a afirmação, porque as nossas emoções são como uma espécie de filtro que condiciona e/ou determina, muitas vezes, a nossa visão do mundo ou de tudo o que nos rodeia.

- 14. Acha mal/bem ponderadas?**

Sim, porque quando **que há uma relação directa entre inteligência emocional e a tomada de decisões** se tomam decisões influenciadas

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

ou “dominadas” pelas nossas emoções, nem sempre há uma boa ponderação.

Quando se consegue ter um maior autocontrolo das emoções e um maior equilíbrio entre a razão, ou uso dela, e a emoção, a tomada de decisões será bem ponderada, ou pelo menos melhor.

15.O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial. Concorda?

Concordo porque quanto mais e melhor conhecermos o supervisionado, ou quanto mais conseguirmos “ler nas entrelinhas” melhor será o nosso conhecimento sobre o avaliado. No entanto, esse conhecimento não deve ser usado de forma parcial, ou seja, esse conhecimento deve permitir, apenas, tomar melhores decisões tendo em conta e sempre o alvo da nossa avaliação: o avaliando.

16.A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?

Não, pelo menos nunca senti essa preocupação. Digo novamente que supervisão pedagógica só acontece no âmbito da ADD e essa não tem cariz formativo, mas sim sumativo e “punitivo”. Não se avalia para melhorar, mas sim para eliminar possíveis candidatos a uma mudança de escalão e daí ao topo da carreira.

A única supervisão pedagógica que considero que foi positiva foi o meu estágio em que, efectivamente, tive duas orientadoras que me

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

orientaram, aconselharam, partilharam comigo experiências e ajudaram a aprender a “caminhar” sem deixar de me avaliar.

17.E na área da Inteligência Emocional?

Penso que nesta área não existe nada, nem sequer se fala disso.

18.Identifica mais-valias neste tipo de formação?

Numa altura em que os docentes se sentem, por vezes, tão “abandonados” ou sozinhos; em que as turmas são cada vez maiores e mais problemáticas; em que os Encarregados de Educação se demitem cada vez mais da sua principal função: “EDUCAR”; em que o próprio sistema nos leva a um “salve-se quem puder”; considero que formação nesta área será uma mais-valia, uma vez que será bom para todos nós aprendermos a gerir as nossas emoções, a saber viver com elas e aprender a permitir que as emoções não nos “toldem” a visão no momento da tomada de decisões e até perante os acontecimentos diários, dentro e fora da sala de aula.

E7

Entrevista – Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigada pela colaboração.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação

1. O que entende por supervisão pedagógica?

Ato ou efeito de orientar alguém numa determinada tarefa, ajudando-o a crescer e a reflectir sobre as tarefas, de forma a proporcionar-lhes as ferramentas iniciais para de futuro, e de forma autónoma ele próprio conseguir, preferencialmente, ser melhor que o próprio supervisor.

2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício de supervisão?

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Para mim um supervisor não tem de ser perfeito, porque ninguém o é, mas, moralmente e, dentro das suas potencialidades pessoais deverá tentar ser um exemplo a seguir, em todos os aspectos e para isso deverá sempre tentar ser o “mais possível”. É nessa desejada tentativa de perfeição que para mim reside a grande dificuldade no exercício da supervisão, o dever ser sempre assertivo, e não é fácil.

Porque diz que não é fácil?

- Às vezes não se pode ser assertivo

Porque diz isso?

Por contingências várias e para sermos correctos temos de ter coragem para fazer frente a situações que, por ir contra certos interesses, sabemos que nos vão prejudicar, mas que acho valerá a pena ponderar para que possamos andar bem connosco próprios. É claro que será muito mais fácil agir em conformidade com a nossa livre opinião quanto menor for o nosso grau de dependência relativamente às partes. Acho que um líder tem de pensar primeiro nos outros e só depois nos seus interesses, (*por isso é que nunca quero ser líder!*).

Outras vezes não se sabe como ser assertivo e se o estamos a ser. Este aspeto para mim é muito importante, e parece-me constituir uma grande dificuldade no exercício da supervisão.

3. Em seu entender, que qualidades, pessoais, deverá possuir um supervisor?

Um bom supervisor, na minha opinião, deverá possuir muitas virtudes, quantas mais melhor.

Será que pode exemplificar?

Em primeiro lugar e antes de falar em qualquer qualidade, refiro-me ao que o move a ser supervisor, à sua ambição: Deverá estar predisposto para exercer a supervisão por si só, ou seja, pretender apenas ajudar, orientar alguém numa determinada tarefa (a que supervisiona) e não ter intenção de utilizar o seu papel para fazer sobressair a sua “potencial” superioridade, advinda apenas do facto de ser supervisor, ou ainda para servir outro qualquer interesse escondido, para além do acto, que se deseja nobre, de orientar e ajudar a crescer. Também deverá ser capaz de reflectir e ensinar a reflectir sobre os acontecimentos, utilizando o conhecimento daí advindo como ferramenta para superar e prever dificuldades futuras. Penso também que deverá ser suficientemente vaidoso e humilde, seja para partilhar tanto os sucessos como os insucessos alcançados nas tarefas que supervisiona.

Em segundo lugar, terá de ter vontade constante de ser um bom supervisor, e entra então o esforço a nível profissional. A nível de qualidades profissionais, destaco que acho que não é nada fácil ser um bom supervisor. É preciso fazer muito esforço porque, como já referi, sem ser perfeito, o supervisor deverá possuir muitas virtudes e quantas mais melhor... Assim, para além do que referi no parágrafo anterior acerca da ambição do supervisor, destaco dois outros aspectos que, por serem mais práticos, considero também muito importantes e que o supervisor deverá esforçar-se por possuir – um a nível do conhecimento

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

do conteúdo da área que supervisiona e forma como transmite a informação, outro a nível do carácter pessoal e relacional.

Assim, a nível de conteúdos deverá possuir o conhecimento necessário para orientar o(s) indivíduo(s) que supervisiona (ou então, no mínimo, ter a vontade e a capacidade de se informar onde adquirir esse conhecimento imprescindível, de forma a fazê-lo chegar aos supervisandos). Para além de ser conhecedor, deverá, ele próprio, entender esse conhecimento de tal forma a que seja capaz de inequivocamente evidenciar ao(s) seu(s) formando(s) a necessidade desse mesmo conhecimento. Ainda, deverá ser suficientemente claro e objectivo nas explicações/instruções e preferencialmente pragmático.

A nível do carácter pessoal, relacionado com a sua personalidade, terá de ser equilibrado e coerente para respeitar e ser respeitado. Equilibrado para não fragilizar uma situação que inicialmente pode ser delicada. Coerente, dando o exemplo em tudo o que exigir. Em todas as tarefas inerentes à função que supervisiona acho que deverá exigir, sem ser demasiado exigente, ou seja, exigir dentro das possibilidades, surpreendendo com alguma flexibilidade nos momentos em que assim seja necessário, de forma, a que o formando se veja moralmente, ele próprio, sem ser por imposição, inclinado a cumprir. E esse cumprimento acabará por ser uma exigência justificada do próprio formando e nunca será uma imposição “caprichosa” do supervisor.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Ainda, a nível do carácter pessoal do supervisor mas mais relacionado para o aspecto das relações pessoais, que quando correm bem, ajuda sempre muito na relação supervisor-supervisando, mas que quando corre mal, pode constituir uma grande dificuldade, se não for gerido com muito cuidado e responsabilidade. Assim, em todas as situações o supervisor deverá ser genuíno nos relacionamentos pessoais (sempre educado, claro está). Em todas as relações, o ideal é existir, a nível pessoal, empatia, mas, isso nem sempre acontece e nessa situação, acho que o supervisor não deverá fingir uma simpatia que não sente, apenas tem de evidenciar que essa “falta de simpatia” jamais o impedirá de ser justo e/ou exercer correctamente a tarefa que lhe foi incumbida. Para isso, tem de agir, e exigir por parte do formando, profissionalidade nas atitudes e nos julgamentos, de forma a não introduzir qualquer variável de desigualdade (seja por excesso, seja por defeito), que possa desviar da real intenção da tarefa de supervisão que fez aqueles elementos encontrarem-se e que será para isso que terão de trabalhar. É sobretudo nesse sentido que referi ser equilibrado, coerente e genuíno, de forma, a que haja sempre legitimidade, (de parte a parte, mediante apresentação democrática de argumentos), nos pontos de acordo e de desacordo.

Acho que faltaria dizer muito, muito mais, acerca das qualidades pessoais que um bom supervisor deverá possuir.

4. Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício de supervisão na sua escola.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Se bem entendi, a questão refere-se aos órgãos supervisores da minha escola, que vão desde a direcção, passa pelo corpo docente, passa pelos auxiliares da acção educativa e também relativamente aos alunos. Em todas estas hierarquias, vejo, um misto de autoritarismo e de reflexividade no exercício da supervisão.

Posso ainda referir que assemelho determinados elementos a um perfil mais autoritário e outros a um perfil mais reflexivo, outros até considero um pouco negligentes. Contudo, também vejo em alguns o tal misto, mais ou menos equilibrado de ora reflexividade, ora autoritarismo, que por vezes, tem mesmo de ser assim, outras vezes, até considero excessivo.

Contudo, também me pergunto, frequentemente, se, quando julgo, estou na posse de todas as informações que condicionaram aquela atitude, na minha opinião mais autoritária e como tal susceptível de crítica. Penso que na maior parte das vezes não estou na posse dessa informação, e se estivesse talvez não julgasse tão mal, mas isso também me revolta porque acho que qualquer atitude – popular ou impopular- por parte de um líder, tem de ser explicada aos demais, e a maioria dos líderes não o faz! Acho que a obrigação de um supervisor é também explicar o porquê, evidenciando as causas e as consequências ponderadas do porquê da sua atitude.

5. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

A Superação será uma tarefa bastante árdua. (Para não dizer já, desiste!).

Tenho muito receio de encontrar pela frente indivíduos desequilibrados e incoerentes, que considero, por falta de argumentos, praticarem frequentemente o autoritarismo. Tenho muito receio da falta de carácter das pessoas hierarquicamente superiores, porque, apesar de uma maioria (cada vez mais restrita!) que defende os valores que nos eram passados no moral das histórias e no resumo dos sermões, existe uma minoria muito mais poderosa que por falta de carácter e excesso de ambição não abdica de prejudicar e fazer disso, lema de vida.

A minha experiência pessoal – felizmente, contam-se pelos dedos os exemplos de autoritarismo por que fui confrontada- mas assim mesmo, deixaram algumas sequelas que só não me levaram a desistir por algum orgulho próprio e, mais por ajuda provavelmente de alguns que me rodearam.

6. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta

Entendo como IE a capacidade de um indivíduo superar os seus instintos emotivos e sua emotividade e ser mais racional, mais ponderado.

Pessoalmente acho que não devo muito à minha inteligência emocional, se bem que também estou a tentar caminhar no sentido de ser menos emotiva e mais racional, e como tal, acredito que cada vez serei mais inteligente nesse sentido.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Concordo que no exercício da supervisão qualquer ajuda será sempre uma mais valia. A Inteligência Emocional também o será.

7. Como gere as suas emoções na sala de aula?

Na sala de aula, quando posso ser (é quase sempre) sou o mais genuína possível. Ou seja, pouco IE.

Em situações extremas, quando não me é permitido ser eu própria, por qualquer situação, ou por causa daquela turma, ou daquele elemento em especial, que não o posso ser, encarno o(a) personagem que acho ser adequado(a) àquela situação e ajo em conformidade. Algum teatro, até me diverte, às vezes. De qualquer forma tento sempre relativizar e não me incomodar muito. Acho que é da idade. Antigamente não era tanto assim!

8. Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?

A experiência ensinou-me que estar mais atenta me permite obter mais informações e isso traz-me mais benefícios. Por isso, no que me interessa, estou mais atenta do que era antigamente. Consequentemente, tento estar cada vez mais atenta aos “sinais” quer verbais quer não verbais que os meus supervisandos/alunos me vão transmitindo.

O que a leva a fazer isso?

Por uma questão profissional, porque acho que isso me vai permitir ser mais assertiva e como tal exercer melhor a minha tarefa, ser uma melhor profissional. Sou preguiçosa para o que considero, excesso,

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

desnecessário, fútil, mas não poupo naquilo que considero mais-valia a nível profissional, mas só no impreterível. Não faço nem adiro a folclores.

9. Como supervisor identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?

Sim alguns. Por natureza, sou uma pessoa emotiva, sensível a alguns pormenores e pouco atenta a outros pormenores que não me interessam. Já fui menos reflexiva, agora sou-o apenas nas situações que considero importantes. Sou preguiçosa por natureza e não gasto energia no que não me diz respeito ou não me interessa.

Tal como já referi a experiência ensinou-me que estar mais atenta me permite obter mais informações e isso traz-me mais benefícios.

A que benefícios se refere?

Uma melhor relação com os meus alunos, pois consigo motiva-los e desta forma eles têm um melhor desempenho na disciplina que lecciono. Concluindo posso dizer que tenho, naturalmente evoluído, uma vez que, antigamente reparava mais nos sinais verbais e agora estou mais atenta também aos sinais não verbais. Talvez o facto de ser mãe me tenha sensibilizado mais para o outro (supervisando/aluno) e tenha contribuído para a mudança de paradigma.

10. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?

Como já referi anteriormente, não tenho qualquer dificuldade em deixar transparecer os meus sentimentos perante os meus

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

supervisandos/alunos. Refiro-me aos meus sentimentos a nível profissional, causados por situações directamente relacionadas com a relação profissional.

Sentimentos extra-profissional só muito raramente os deixaria transparecer.

11. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?

Infelizmente e inevitavelmente acho que as nossas emoções interferem sempre na relação pedagógica.

Contudo, tenho por hábito tentar esquecer a parte menos boa da minha vida pessoal (quando tenho problemas). Tento vivenciar apenas o momento da aula –ajudada pelo facto de adorar estar com a maior parte dos meus alunos- tento elaborar com eles uma tarefa menos aborrecida, para me tentar divertir e me esquecer, ou então mais organizada para não haver hipóteses de me exaltar com eles. Também lhes costumo dizer que estou menos bem e que gostava muito que eles me ajudassem a não me aborrecer, para não ser injusta com eles. Normalmente eles lá acabem por colaborar.

Isto quando estou com problemas e me sinto infeliz. Quando estou contente, feliz, não impeço que essa felicidade transpareça para os restantes relacionamentos, incluindo os profissionais.

12. Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrole para melhorar a sua acção?

Considero que seja quem for (seja supervisor ou não) tem **obrigação** de ter um autoconhecimento e um autocontrole para melhorar qualquer

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

coisa, seja como profissional, seja como mãe, seja numa qualquer relação: amorosa, de amizade, etc. E contra mim falo, porque, apesar de tentar (muito!), nem sempre tenho essa capacidade. Mas reconheço que é uma obrigação social e um dever de cada um para não incomodar ninguém com a nossa falta de autoconhecimento e de autocontrole.

Estou sempre a prometer a mim própria que vou melhorar, e tento obter (ao menos isso) o conhecimento advindo dos meus erros e das minhas atitudes erradas para evitar fazer o mesmo erro no futuro – acho que isto ainda é teoria, não consegui ainda passar plenamente à prática!

13. Concorda que há uma relação directa entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?

Uma relação directa, há de certeza. Agora de que tipo, já é outra coisa, ou seja, quanto mais inteligente emocionalmente for uma pessoa, com certeza mais ponderadas serão as suas atitudes e decisões e como tal provavelmente melhor tomadas serão as respectivas tomadas de decisão.

14. “O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo”. Concorda com a afirmação.

Claro que sim. Apesar de ser frequentemente positiva sei que se estou emocionalmente feliz, vejo o lado mais positivo do mundo. Se estou emocionalmente infeliz tendo a ver o lado mais negativo das coisas. E até sou às vezes um bocado exagerada num e noutro aspecto, mas tento logo controlar-me e usar o conhecimento anterior para superar no sentido “amanhã isso não será assim tão importante...”.

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Todas as situações tendem a ter um lado positivo e um lado se não negativo, menos positivo. A face que nós apreendemos dessa mesma situação (com os dois lados), dependerá com certeza do nosso estado emocional naquele momento. Talvez se nos lembrássemos sempre disto, por vezes dormiríamos sobre o assunto e deixaríamos para amanhã (talvez sobre um estado emocional mais positivo) a análise desse problema. Isto é mais uma vez teórico, o difícil é passar à prática!

15. Acha que há uma relação directa entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas?

Sim tenho a certeza. Se eu “reajo” a algo, não penso e daí tomo a decisão sem pensar, ou seja não ponderei. Tomo a decisão “em cima do joelho”.

16. O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial. Concorda?

Completamente. Quanto mais competente for o supervisor, melhor poderá exercer a sua função.

Competente em que sentido?

Em todos, quanto mais capacidades tiver o supervisor melhor.

Depende da “vontade” do supervisor e da sua motivação, que como já referi, é condição essencial. No entanto, quanto mais sensibilidade tiver para entender os canais não verbais, com certeza mais assertivo poderá ser em cada situação.

17.A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?

Penso que não, na medida em que nada me leva a dizer que sim. Não pretendo ser injusta, nem é sequer uma crítica, mas se sim, desconheço.

18.E na área da Inteligência Emocional?

O que respondi anteriormente também se aplica aqui.

19.Identifica mais-valias neste tipo de formação?

Identifico mais-valias em todo o tipo de formação. Parece até um paradoxo este tipo de resposta vindo de quem tanto critica as formações que me têm sido impingidas.

Pode explicar-se melhor?

Sim, sim. A formação é conhecimento e conhecimento é vantagem. Dependerá contudo de quem ministra a formação e de que forma é ministrada.

Infelizmente a maior parte da formação “dita obrigatória” que tenho tido, tem valido apenas para “ganhar créditos” que, por acaso nem me têm servido para nada, dada a congelação da progressão da carreira docente. Como tal, nem para isso me tem servido. Na sua maioria, tenho sentido todas as formações como uma absoluta perda de tempo.

De que forma é que a formação seria uma mais-valia, para si?

Na minha opinião, (da forma em que está o ensino, com cada vez maiores exigências aos profissionais, exigências que só os distraem do que é verdadeiramente essencial), uma formação para ser uma mais-

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

valia, deve passar pela parte teórica mas tem, acima de tudo, de se repercutir em consequências práticas para a vida do professor. E isso é difícil, eu reconheço: Para o formador, para quem concebe a formação e sobretudo, nesta altura, para quem recebe a formação.

Para os primeiros, motivados que estão, com certeza não lhes será difícil reconhecer validade ao que pretendem veicular, e nessa lícita animação nem se apercebem que, os segundos, os alvos da formação, cada vez mais com o seu tempo contado com tantas tarefas profissionais e pessoais, não estão predispostos por vezes para a nobre actividade de recepção do conhecimento puro advindo apenas da teoria. Sem querer ser demagógica aplicaria a velha ideia de que “o povo não está tão disposto a ser filósofo se lhe falta o básico para comer. Com efeito, a fome, impede-o de algo que noutras condições até seria bastante receptivo.”

Formação, sim, mas nesta altura em que estamos todos muito, muito cansados e desiludidos, apenas garantidamente válida.

Válida como?

Com conteúdos que possam, de facto, ser aplicados na sala de aula, sobretudo ao nível de novas estratégias para melhorar o desempenho e a motivação dos alunos.

A formação ao longo da vida não pode ser só sobre os conteúdos específicos, embora, claro, seja muito importante. Mas o professor encontra muitas dificuldades na sala de aula, no seu relacionamento

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

com alunos. A indisciplina e a desmotivação são, o grande “flagelo” das escolas.

Sei que não há receitas mágicas, que cada aluno é um Ser único, mas há estratégias que poderíamos, com certeza, adaptar.

Já li muito sobre IE e sei as relações interpessoais e intrapessoais poderiam melhorar muitíssimo se usássemos ferramentas da IE. Neste momento, a escola está sedenta deste tipo de formação.

E 8

Guião semi-estruturado

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, centrado em duas temáticas, a saber: supervisão pedagógica e inteligência emocional.

A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e os dados serão confidenciais e o seu uso será exclusivamente para uso académico.

Obrigado pela colaboração.

1. O que entende por supervisão pedagógica?

Entende-se por supervisão pedagógica como sendo um processo educativo contínuo que tem como objetivo o desenvolvimento dos conhecimentos e que visa, também, o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes a fim de se contribuir para a prática de um ensino mais eficaz, mais envolvente, mais pessoal e mais autêntico.

2. Quais as grandes dificuldades que encontra no exercício da supervisão?

O Ser imparcial.

3. Em seu entender, que qualidades pessoais deverá possuir um supervisor?

No meu entender o supervisor deve ter uma experiência profunda no campo que supervisiona; deve ter uma boa capacidade técnica (dirigir, planificar e solicitar trabalhos com a devida antecedência...); deve ter uma boa capacidade de observação (descobrir no supervisionado recursos latentes; reconhecer qualquer esforço extraordinário para elogiar sempre que oportuno; compreender atitudes e comportamentos; etc.); deve manifestar iniciativa e

O CRESCIMENTO EMOCIONAL BENEFICIA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

boas relações humanas (saber ouvir, capacidade de ensinar, respeitar os princípios éticos, permitir ao supervisionado que este exponha os seus pontos de vista sendo assertivo, etc.) e deve promover a prevenção de problemas.

4. Descreva o que vê de autoritário e de reflexivo no exercício da supervisão na sua escola.

Vejo pouca reflexão.

Então quer dizer que se exerce a supervisão de forma autoritária?

Infelizmente poucos são os que se preocupam em reflectir.

5. Como equaciona a superação de um exercício supervisivo de estilo autoritário?

O supervisor deve entender as diferenças individuais de cada pessoa para considerar que cada um reage diferentemente às situações com que se depara.

Saber reconhecer que o estilo comportamental adotado na prática da supervisão não se adequa ao público-alvo significa que o supervisor possui habilidades no relacionamento para com as outras pessoas. Assim, se o estilo autoritário não é o mais adequado na prática da supervisão, o supervisor deverá desenvolver outro tipo de estilo comportamental (por exemplo, o assertivo) que permita o desenvolvimento de uma supervisão mais eficaz e satisfatória.

6. Concorda que a IE (Inteligência Emocional) seria uma mais-valia na supervisão? Justifique a sua resposta.

Penso que a sim se o supervisor souber aproveitar os benefícios da inteligência emocional (sendo eles o auto conhecimento emocional; a adaptação das emoções; o aproveitamento produtivo das emoções e a adaptação das relações pessoais) na prática do exercício da supervisão.

7. Como gere as suas emoções na sala de aula?

É necessário um grande autocontrolo para permanecer calma. Tento esquecer-me de mim.

8. Como supervisor, identifica as expressões verbais que traduzem os estados emocionais do supervisando/aluno?

Sim. Facilmente, identifico os estados emocionais dos alunos que me chegam.

9. Como supervisor, identifica as expressões não-verbais que traduzem os estados emocionais do seu supervisando/aluno?

Sim, a linguagem corporal não mente. A linguagem não-verbal é tão ou mais importante que a linguagem verbal. É necessário estar muito atenta e estabelecer rapport com o alunos para identificar o seu estado emocional.

10. Tem dificuldade em identificar os seus sentimentos perante o seu supervisando/aluno?

Não.

11. Deixa que as suas emoções interfiram na sua relação pedagógica?

Faço tudo para que não interfiram.

12. Considera importante que o supervisor tenha um autoconhecimento e autocontrolo para melhorar a sua ação?

Sim, considero muito importante.

13. Concorda que há uma relação direta entre a inteligência emocional e a tomada de decisão?

Sim, concordo completamente.

14. "O estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo". Concorda com a afirmação?

Sim, concordo. Sentimentos de tristeza, alegria, e outros, alteram completamente a nossa percepção do mundo.

15. Acha que há uma relação direta entre inteligência emocional e a tomada de decisões mal/bem ponderadas?

Sim. Infelizmente a maior parte das decisões menos boas são tomadas em estados emocionais alterados, afastando a pessoa do seu objectivo.

16. O sucesso da supervisão pode residir na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial. Concorda?

Penso que o sucesso da supervisão não reside, apenas, nesta habilidade. Mas, se conciliarmos esta habilidade com outras (planear, organizar e dirigir ações; observar, analisar e interpretar os trabalhos do supervisionado; manifestar boas relações interpessoais...) penso que o exercício da supervisão será mais proveitoso tanto para o supervisor como para o supervisionado.

17. A escola preocupa-se com a formação de professores na área da supervisão pedagógica?

Penso que não.

18. E na área da Inteligência Emocional?

Pelo que me apercebo, nem se fala do assunto. As direções estão demasiado ocupadas em “gerir”, preocupadas com aspectos burocráticos e os professores também estão atolados em burocracia, fazem um esforço inglório para manter os alunos quietos e em silêncio para lecionar as matérias e cumprir o respetivo programa.

19. Identifica mais-valias neste tipo de formação?

Todas. Quando o professor souber gerir as suas emoções, na sala de aula, tudo ficará mais pacífico. Haverá congruência entre o que o professor diz e o que faz, dando ao aluno sentimento de segurança que precisa.